

aut aut

358

La scuola impossibile

Interventi di **BEATRICE BONATO,**
ALESSANDRO DAL LAGO, GRAZIELLA
BERTO, PIER ALDO ROVATTI, RAOUL
KIRCHMAYR, MASSIMO RECALCATI,
LUISA ACCATI, FRANCESCO STOPPA,
EDOARDO GREBLO, MARCO PACINI,
GIANLUCA GABRIELLI, LORELLA FRANCO,
ANNA CALLIGARIS, NICOLA RUSSO

a cura di **BEATRICE BONATO**



ilSaggiatore



rivista fondata da Enzo Paci nel 1951

direttore responsabile: Pier Aldo Rovatti

redazione: Sergia Adamo, Paulo Barone, Graziella Berto, Deborah Borca (*editing*, deborahborca@libero.it), Damiano Cantone, Mario Colucci, Alessandro Dal Lago, Pierangelo Di Vittorio, Giovanna Gallio, Edoardo Greblo, Raoul Kirchmayr, Giovanni Leghissa, Massimiliano Nicoli, Ilaria Papandrea, Fabio Polidori, Rosella Prezzo, Pier Aldo Rovatti, Massimiliano Roveretto, Antonello Sciacchitano, Giovanni Scibilia, Davide Zoletto

direzione: c/o il Saggiatore, via Melzo 9, 20129 Milano

collaborano tra gli altri ad "aut aut": G. Agamben, H.-D. Bahr, R. Bodei, L. Boella, S. Borutti, J. Butler, M. Cacciari, A. Cavarero, R. De Biasi, G. Dorfles, M. Ferraris, U. Galimberti, P. Gambazzi, S. Givone, A. Heller, F. Jullien, J.-L. Nancy, A. Prete, M. Serres, G.C. Spivak, G. Vattimo, M. Vegetti, P. Veyne, V. Vitiello, S. Žižek

per proposte di pubblicazione: redazioneautaut@gmail.com

Si fa presente che "aut aut" non pubblica recensioni e non accetta testi di ampiezza superiore a 40.000 battute (note e spazi compresi).

il Saggiatore S.p.A.

Via Melzo 9, 20129 Milano www.ilsaggiatore.com

ufficio stampa: stampa@ilsaggiatore.com

sito web: autaut.ilsaggiatore.com

ilSaggiatore



A oltre trent'anni dalla morte di Enzo Paci, con il moltiplicarsi degli studi e delle iniziative legate alla sua opera, l'Archivio chiede a chi ha scritto e scriva su Enzo Paci di voler gentilmente inviare copia del proprio lavoro all'Archivio stesso. Lo scopo evidente è quello di riunire e fare conoscere lavori e ricerche, e i loro autori, per favorire altri studi. Nello stesso tempo si intende garantire la presenza di una collezione completa di scritti di e su Enzo Paci nel luogo che ne conserva manoscritti e biblioteca.

L'invito si rivolge anche a chi abbia scritto una tesi di laurea o una dissertazione di dottorato su Enzo Paci e/o sul contesto culturale in cui si è mossa la sua attività. Al momento la collezione è parziale e sembra utile completarla. Si potrà in questo modo compilare anche un elenco degli studiosi interessati.

Inoltre si è avviata l'acquisizione e la catalogazione dell'epistolario. Chiediamo pertanto a chi sia in possesso di lettere di Enzo Paci di collaborare, inviandoci fotocopia delle lettere; se ne ha tenuto copia e non ha nulla in contrario, sono benvenute anche fotocopie delle lettere del corrispondente.

L'indirizzo al quale inviare il materiale è:

**Archivio Enzo Paci
via Beato Angelico 5
20133 Milano**

Ringraziamo tutti anticipatamente e raccomandiamo di accludere al materiale anche il proprio recapito.

Senso e non senso della competizione

BEATRICE BONATO

Il disagio della scuola

Più di un secolo fa, volgendo l'occhio alle scuole tedesche dell'Ottocento, il giovane Nietzsche denunciava il decadimento della funzione formatrice della cultura, mortificata e scaduta a vuota ripetizione di formule morte da parte di docenti mediocri costretti a istruire studenti resi ottusi dalla noia:

Nel momento presente, le nostre scuole sono dominate da due correnti apparentemente contrarie, ma egualmente rovinose nella loro azione [...]: da un lato, l'impulso ad *ampliare e diffondere* quanto più possibile la cultura, e dall'altro, l'impulso a *restringere e a indebolire* la cultura stessa. Per diverse ragioni, la cultura deve essere estesa alla più vasta cerchia possibile: ecco ciò che richiede la prima tendenza. La seconda esige invece dalla cultura stessa che essa abbandoni le sue più alte, più nobili e più sublimi pretese, e si ponga al servizio di qualche altra forma di vita, per esempio dello Stato.^{1.}

Si parla del liceo, la scuola di stato in cui si pretende di coltivare ancora e di trasmettere la grande cultura classica. Chiunque abbia frequentato questa scuola nell'epoca attuale, continua Nietzsche, conosce bene la triste realtà e “sa che cosa ha dovuto sopportare per la situazione culturale della scuola, e ciascuno vorrebbe liberare almeno la sua discendenza da una simile oppressione”.^{2.} Chiunque ricorderà la “povertà spirituale degli insegnanti della nostra epoca”,^{3.} privi tanto di genio innovativo quanto di senso pratico.

Molto tempo dopo, in un'altra Germania e in un'altra Europa, Peter Sloterdijk fotografa una situazione non troppo cambiata:

Quanto al degrado della cultura dell'esercizio e della coscienza della disciplina nella pedagogia della seconda metà del xx secolo, siamo di fronte all'ultimo capitolo nella lunga storia di cooperazione antagonistica tra lo Stato moderno e la scuola moderna. [...] L'alta cultura borghese è sorta quando l'umanesimo scolarizzato ha travalicato il compito educativo assegnatogli dallo Stato [...]. Nell'ultima fase della storia scolastica, il maladattamento creativo della scuola classica si è tramutato, in molti luoghi, in un maladattamento maligno, il quale può essere definito moderno nella misura in cui deriva da un turbamento epocale delle funzioni esemplari e dal degrado, a esso strettamente associato, della coscienza dell'esercizio. Di conseguenza, la scuola si avvicina a un punto di doppia implosione, non riuscendo più a sfornare né cittadini né personalità. [...] Un anno dopo l'altro, essa sforna coorti di studenti sempre più

disorientati, nelle quali si osserva con sempre maggiore chiarezza l'adattamento a un sistema scolastico ormai orientato in senso maladattivo, senza che si possa imputare la benché minima colpa al singolo insegnante o al singolo studente. Entrambi sono uniti in un'ecumene del disorientamento.⁴

È come se il mondo della scuola avesse continuato, impermeabile alle guerre, agli sconvolgimenti e ai riassetamenti dell'epoca contemporanea, a muoversi sugli stessi arrugginiti binari. Pur nella forte sintonia con la diagnosi nietzschiana, Sloterdijk evita però di concentrarsi con facile sarcasmo sulle pecche degli insegnanti, per indicare il cuore del problema, l'origine della malattia, la madre di tutte le contraddizioni che affliggono la scuola. Incurante di quanto accade nel resto del mondo, la scuola europea sembrerebbe impegnata a tramontare con calma; nata già vecchia, non smette di morire, ma di fatto continua a vivere contro ogni ragionevole previsione. Il punto essenziale non è tuttavia neppure questo. La scuola e l'insegnamento non sono in crisi perché *troppo* scollegate rispetto alle finalità perseguite dallo stato o dalla società o dal mercato, cioè rispetto alla domanda di formazione che emerge dall'esterno, dal "mondo"; piuttosto, scuola e insegnamento languiscono proprio perché hanno perduto una certa capacità di realizzare quello scollegamento, di eccedere cioè, per vie tutto sommato casuali, individuali, sicuramente non programmate, gli obiettivi di produzione e addestramento dei cittadini imposti dal potere politico alla scuola di massa.

Ora, se è evidente la piega antidemocratica del discorso nietzschiano sull'avvenire delle scuole tedesche (le *nostre* scuole), l'analisi di Sloterdijk risulta più enigmatica, più aperta a letture che non vadano solo nel senso della "verticalità" aristocratica. Possiamo perciò considerarla come un buon punto di partenza per riflettere sulla questione dell'insegnamento scolastico senza ingabbiarci subito nell'orizzonte dei problemi della scuola italiana, senza doverci preventivamente inchinare al luogo comune, seppure non necessariamente infondato, dei suoi ritardi e delle sue inadeguatezze. Non che sapere quanto si somiglino i mali della scuola nel tempo e nello spazio possa servire come consolazione a chi insegna oggi nella scuola italiana; neppure può rafforzarne la capacità di respingere le critiche innumerevoli che la investono da decenni. Tuttavia, se Nietzsche e Sloterdijk non hanno esagerato, è lecito sollevare qualche dubbio sul continuo confronto svalutativo tra i sistemi scolastici europei e quello italiano, come pure sulle prospettive di riforma in nome di ciò che, come si ripete quotidianamente, "ci chiede l'Europa". Infatti, l'allargamento della prospettiva non fa svanire il problema, semmai ne mostra tutta la gravità.

Se si va alla radice, se ci si interroga sul ruolo delle istituzioni scolastiche e sull'efficacia dell'insegnamento, si è tentati fortemente di consentire con l'idea di "descolarizzare" la società, avanzata da Ivan Illich negli anni settanta.⁵ Un'idea non aristocratica, anzi, si potrebbe dire, iperdemocratica e iperlibertaria, se non decisamente anarchica, mossa da una profonda avversione all'istruzione obbligatoria, organizzata, tanto dallo stato quanto da enti privati, in strutture rigide, autoreferenziali e monopolistiche, tese a proteggere se stesse e a riprodurre, negli studenti, l'impalcatura che le sostiene. A che servono, era la domanda di Illich, le enormi spese pubbliche e i lunghissimi tempi trascorsi ad apprendere

malamente saperi generici, privi di rigore e di approfondimento, irrelati rispetto a specifiche competenze, quando basterebbero rapidi corsi impartiti da esperti veri, richiesti spontaneamente al momento del bisogno?

In effetti, neppure noi, ancora oggi, possiamo aggirare la questione dell'obbligo. Essa non tocca, come si potrebbe credere, solo la scuola dell'obbligo, ma riguarda da vicino la stessa scuola superiore, per un duplice motivo: intanto perché la tendenza dominante punta all'estensione dell'obbligo scolastico, ma soprattutto perché le modalità didattiche della scuola superiore non si discostano dal carattere costringitivo e meccanico dei primi cicli scolastici, anzi per certi versi lo accentuano. Colpisce, nelle pagine di Illich, la costanza e la generalità del fenomeno denunciato: "Oggi, per esempio, i sistemi scolastici della Colombia, dell'Inghilterra, dell'Urss e degli Stati Uniti si assomigliano più di quanto le scuole americane del 1890 assomigliassero a quelle di oggi o a quelle che c'erano allora in Russia. Oggi infatti tutte le scuole sono obbligatorie, illimitate, competitive".⁶ Le scuole, aggiunge l'autore, "sono sostanzialmente simili in tutti i paesi, siano essi fascisti, democratici o socialisti, ricchi o poveri, grandi o piccoli".⁷ Ovunque la scuola trattiene gli studenti, per buona parte della giornata, dell'anno, della fanciullezza e dell'adolescenza, come in un "utero magico",⁸ sottraendoli alla vita quotidiana, alla libertà, al gioco, alla gratuità delle relazioni umane. Li protegge e li rinchiede, insieme agli insegnanti, in una sfera separata, dove si respira l'aria pesante degli ambienti chiusi, quasi a immunizzarli dai rischi del contagio da parte di agenti esterni.

Prima di riporre la proposta di Illich nell'archivio delle utopie, vale la pena prendere sul serio la sua critica impietosa, benché colga solo una faccia della medaglia. Opporre infatti in modo così schematico l'obbligo alla libertà impedisce di vederne l'articolazione, che la psicoanalisi, per esempio, considera costitutiva per il formarsi della soggettività.⁹ Come in qualsiasi rapporto educativo tra un adulto e un bambino, una componente di obbligo è connaturata con l'atto stesso della trasmissione culturale; il problema potrebbe trovarsi allora nella mancanza di autorevolezza da parte delle persone e delle istituzioni incaricate di educare i più giovani, e la crisi ormai permanente della scuola andrebbe ricollegata, come sosteneva Hannah Arendt, alla crisi più generale della cultura, intesa come tradizione trasmissibile, a un approfondirsi della "lacuna", in se stessa ineliminabile, tra passato e futuro.¹⁰ Perché allora riportare in campo un'ipotesi non solo impraticabile, ma in fondo così discutibile in termini antropologici e pedagogici? La scuola dell'obbligo, nonostante le sue manchevolezze, non è dopotutto una conquista democratica? Non rappresenta forse, per moltissimi giovani, in Italia ma anche altrove, l'unico luogo in cui possano, almeno, fare esperienza di rapporti umani meno strumentali e abbrutenti di quelli dominanti ed entrare in contatto con qualche oggetto culturale meno omologato dei prodotti mediatici più diffusi?

Questa è in effetti la mia posizione, senz'altro condizionata dal fatto di svolgere la professione di insegnante. Noto comunque che molti si stanno oggi ricredendo rispetto alla condanna della scuola, come si può constatare leggendo i numerosi contributi apparsi sulla stampa negli ultimi tempi. Improvvisamente, si direbbe, la scuola è diventata un argomento interessante, persino urgente, come se

si fosse compreso finalmente il suo ruolo decisivo nella vita della società e come se si fosse d'un tratto realizzato che il suo stato di salute non è peggiore di quello di altre organizzazioni. Eppure il dubbio rimane: perché non si riesce a superare quel senso di oppressione che tutti, studenti e insegnanti, hanno prima o poi provato passando le loro giornate tra le mura scolastiche? Da dove viene quel disagio, quel sentimento di impotenza al cospetto di un ordine incomprensibile e insieme di un disordine inarginabile, come quello evocato dalle immagini finali del film *Detachment* di Tony Kaye? Cosa c'è di familiare in quei banchi accatastati, sedie rovesciate, fogli investiti da folate di vento, sole presenze rimaste nell'aula vuota di una scuola abbandonata come in un paesaggio post-apocalittico? Nello sfacelo di quella scuola pubblica di un'anonima provincia americana, dimenticata dallo stato e senza più sovvenzioni, spinta al suicidio come la giovane sfortunata protagonista, una scuola che nel suo stesso squallore materiale ricorda al supplente bello e maledetto lo scoramento evocato da un racconto di Poe?

Non fosse che per mantenere desta una certa inquietudine a proposito dell'ambiguo rapporto tra il potere e la scuola, come anche della contraddizione occulta tra i proclami egualitari e la realtà classista che la scuola non infrange ma rischia di rafforzare, il libro di Illich meriterebbe di essere discusso con attenzione. Per il momento, però, vorrei trarne solo qualche considerazione utile a riflettere sul modello di istruzione, di scuola, di insegnamento e di apprendimento oggi additatoci come il rimedio alla crisi. Questo modello, messo a punto nel mondo anglosassone, entrato d'imperio nei paesi asiatici emergenti, accolto con entusiasmo dalle istituzioni europee, da alcuni anni si sta imponendo in Italia, sostenuto dalle indicazioni e dai decreti ministeriali, ma soprattutto sorretto da una insistente propaganda.

Il modello si chiama meritocrazia, il metodo di rilevazione del merito sono le misurazioni oggettive attraverso il sistema dei test, lo strumento per realizzarlo è la competizione, tra studenti, insegnanti, scuole, università. Dapprima era stata l'attività sportiva, incanalata nei tornei, a svuotare lo sport del suo "aspetto giocoso", sottomettendolo alle esigenze competitive delle diverse scuole;¹¹ quindi il paradigma della gara sportiva si è esteso a tutta l'attività scolastica, nella convinzione che esso rispecchiasse il naturale corso della vita, soprattutto di quella vera vita che ormai viene identificata tout court con l'economia e il libero mercato.

Credo [...] che lo sfacelo della scuola ci debba far guardare al di là della sua fine imminente per valutare quelle che sono le alternative fondamentali in questo campo. Esistono due possibilità: si possono realizzare nuovi tremendi congegni educativi volti a inculcare l'accettazione di un mondo che si viene facendo sempre più opaco e proibitivo per l'uomo, oppure si possono porre le condizioni per un'era nella quale la tecnologia venga usata per rendere la società più semplice e più trasparente.¹²

Purtroppo la profezia si sta realizzando, ma nel senso della prima alternativa. Il programma dell'educazione permanente, per esempio, in che cosa differisce dall'idea di una scuola che non finisce mai, di un apprendimento che dura tutta la vita, monitorato e misurato da noi stessi attraverso l'acquisizione, non di saperi,

non di conoscenze, bensì di competenze sempre nuove, sempre più aderenti alle richieste di un mercato flessibile?

Il farmaco del merito

Tra le sortite del ministero dell'Istruzione italiano nel corso del 2012, ha suscitato un certo scalpore l'invito, rivolto alle scuole superiori, a individuare ogni anno l'alunno migliore, da gratificare con uno speciale titolo di merito e con un premio in denaro. Accolta con un certo scetticismo, criticata apertamente sulle pagine dei giornali nazionali anche da intellettuali estranei al mondo della scuola, giudicata da qualcuno persino ridicola, l'idea è poi rientrata.¹³ Ma già alcuni anni fa fu introdotto uno speciale riconoscimento economico – ultimamente ridimensionato – per chi avesse coronato con la lode il massimo punteggio ottenuto agli esami di stato. Sulla necessità di introdurre principi più meritocratici nella scuola, nei confronti tanto delle prestazioni dei docenti quanto di quelle degli studenti, come nel mondo del lavoro in generale, si insiste del resto da tempo, per quanto l'Italia sia certamente arrivata tardi a far propria questa battaglia. Battaglia che sembra talmente legittima e condivisibile, fatte salve le trovate estemporanee ricordate sopra, da mettere a dura prova chi volesse sollevare obiezioni, o almeno prendere una certa distanza. Come si fa a non accettare il principio del merito, l'idea che si debbano premiare i migliori e che i migliori debbano emergere nei vari campi, scolastici, culturali, professionali, economici, politici? Si vuole forse difendere l'appiattimento delle differenze, la mortificazione delle “eccellenze”, se non la cosiddetta “peggiocrazia” che mette ai primi posti i mediocri, purché solidamente appoggiati?¹⁴

Quando ho messo in discussione il progetto di differenziare la categoria degli insegnanti in base al merito, a suo tempo previsto dalla “legge Brunetta”, mi sono attirata infatti un buon numero di critiche.¹⁵ Non vorrei riparlare ora dell'impatto della retorica meritocratica sull'insegnamento in quanto lavoro e sull'insegnante in quanto lavoratore, non perché non sia un argomento pertinente, ma perché è in effetti solo un lato del problema. Nel mettere a fuoco il mondo della scuola, l'ideologia meritocratica va analizzata anche in relazione alla valutazione degli studenti e, più in generale, alla natura e alle finalità dell'insegnamento. Se si decide di porla in questione, lo si dovrà fare in modo radicale, senza nascondersi che la mossa è rischiosa.

Per cominciare dovremmo distinguere tra merito e meritocrazia. Tutti possiamo apprezzare i meriti specifici e diversificati di studenti, docenti, dirigenti ecc., identificandoli, a seconda dei casi, con l'intelligenza, la cultura, la preparazione, l'efficacia didattica, la capacità organizzativa, l'impegno nel lavoro. Non solo: se i meriti sono questi, si può constatare che essi vengono effettivamente già “premiati”, purché si accompagnino a onestà e a un minimo di buon carattere, dalla stima e dal riconoscimento degli altri, dalla soddisfazione personale, persino dalla gratitudine. Per gli studenti, i buoni esiti nelle prove annuali e finali dovrebbero corrispondere ai loro livelli e alle loro capacità, e ciò potrebbe forse bastare come premio, fatta salva la possibilità di ottenere borse di studio per sostenere le spese universitarie, qualora il loro reddito familiare fosse insufficiente. Tra l'altro, questo in sostanza prevede la Costituzione italiana.

La meritocrazia è ben altro. Anche sorvolando per il momento sul nesso merito-potere che la parola suggerisce, è legittimo cogliere un progetto di ingegneria sociale non proprio democratico dietro l'insistenza sulle strategie meritocratiche, sebbene la nozione odierna di "meritocrazia" sia stata resa celebre dallo scrittore e politico laburista Michael Young.¹⁶ Un progetto in cui l'individuazione del merito di ciascuno è l'altra faccia della selezione negativa di qualcun altro, anzi di molti altri. Per poter premiare i meriti, infatti, prima di tutto li si deve poter misurare con esattezza obiettiva, attraverso il sistema dei test, in modo da stabilire precise graduatorie. Per rendersene conto basta sfogliare le pagine di *Meritocrazia*, un autentico manifesto del nuovo ordine, di Roger Abravanel. Vi si trovano, tra l'altro, esattamente le medesime metafore usate dal ministro Profumo nelle sue dichiarazioni, come quella dell'"iniezione" di merito;¹⁷ vi si trova, soprattutto, lo stesso programma di suddivisione delle persone in fasce di merito, così in sintonia con la legge Brunetta, condita da un lessico guerresco, ispirato alla strategia dell'aviazione britannica durante il secondo conflitto mondiale:

Fortunatamente, la guerra per i talenti non è sanguinosa come la battaglia d'Inghilterra, ma le grandi imprese che vincono nella competizione globale utilizzano lo stesso approccio: differenziano tra i migliori, i medi e quelli meno bravi. [...] Anche nelle aziende esistono gli A, B e C, come tra i piloti della battaglia d'Inghilterra. Gli A sono le persone straordinarie, quelle che ottengono performance eccezionali e ispirano tutti gli altri. I B sono persone che fanno un lavoro "solido" in linea con le aspettative, ma hanno dei limiti nella mobilità verso l'alto. I C non producono risultati accettabili e non hanno potenziale.

In un'azienda tipica gli A sono il 10-20 per cento, i B il 60-70 per cento e i C il 10-20 per cento. Le aziende che vincono la guerra per i talenti valorizzano al massimo gli A, lodandoli pubblicamente [...] e retribuendoli con generosità [...]. Ma i B [...] non vengono dimenticati: dopotutto non si può mandare avanti un'azienda di soli A. [...]

Il problema è cosa fare con i C: intendiamoci, non stiamo parlando di fannulloni, magari anche antipatici, che tutti vorrebbero veder sparire dagli uffici – quella è la categoria D, i veri e propri disastri. Stiamo parlando di persone che fanno onestamente il proprio lavoro, al meglio delle proprie capacità, e che nel corso degli anni hanno dimostrato un notevole attaccamento all'azienda. Eppure le aziende che vincono la guerra per i talenti riescono ad affrontare anche il problema del "gentiluomo C" [...].

"Agire sui C" non vuol dire necessariamente licenziarli. Può voler dire metterli in posizione di minore responsabilità, magari facendo far loro "un passo indietro" [...]. Può voler dire creare una posizione più semplice che non rappresenti un "tappo" per altri. Infine può voler dire aiutarli a ricollocarsi fuori dall'azienda, con calma e senza traumi personali.¹⁸

Nel leggere questa pagina ho pensato con un brivido a quanto spesso, nei consigli di classe, nei documenti di inizio anno scolastico, dopo le "prove d'ingresso", o in

quelli di presentazione all'esame di stato, si fa ricorso alla divisione della classe in "fasce", senza le lettere A, B ecc., ma non senza un proposito ordinatore e non senza un preconetto nei confronti degli allievi. Così ora mi chiedo, e nel chiedermelo mi rendo ben conto di rasentare il paradosso, se la nostra scuola non somigli già persino troppo, seppure nel senso della caricatura, allo scenario bellico dell'azienda moderna sopra descritto. Ammetto di essermi trovata più volte davanti allo stesso dilemma avvertito da Pier Aldo Rovatti: dobbiamo privilegiare, nell'insegnamento e di conseguenza nella valutazione, i più dotati, i migliori, oppure rivolgerci a tutti, soprattutto ai più fragili, occupandoci in particolar modo di questi ultimi? Perciò, per quanto possa essere diverso il mandato di docente universitario da quello di un'insegnante di liceo come me, sottoscriverei questa sua considerazione:

Se mi rivolgo ai migliori, le lezioni, gli esami e l'attività di assistenza alla tesi di laurea saranno prevalentemente un lavoro selettivo. [...] Al centro dei miei interessi si collocheranno dunque, quasi esclusivamente, i "primi" [...]. Questo avviene, è quasi fisiologico, ma è davvero una cosa buona e giusta? Ogni anno ripeto a me stesso questa domanda. E rispondo con la convinzione che, come insegnante, non posso limitarmi a ciò, bensì ho da fare continuamente un contromovimento: devo rendermi conto che tutti coloro che si sono iscritti all'università e partecipano al mio insegnamento [...] hanno il medesimo diritto di studiare.¹⁹

È appena il caso di aggiungere che questa piega etica dovrebbe essere alla base dell'insegnamento secondario, come non mancano di ribadire i vari piani dell'offerta formativa che ciascun istituto scolastico deve predisporre. Le finalità democratiche di una scuola tesa a formare cittadini responsabili ed esseri umani capaci di realizzare le proprie attitudini in una società giusta, contrastano tuttavia apertamente con gli obiettivi meritocratici sottesi alla politica sempre più invadente delle competizioni tra scuole, delle gare e dei premi per i più bravi.

Non si devono, certamente, mortificare le doti dei singoli, o peggio trattare allo stesso modo, nelle valutazioni, coloro che dimostrano interesse e propensione allo studio e coloro che, invece, non si impegnano affatto e snobbano il lavoro per tutto l'anno, contando sull'altissima percentuale delle promozioni. Eppure è proprio ciò che accade ora: nella scuola superiore italiana si avanza troppo spesso non solo senza merito, ma senza alcun desiderio di apprendere, quasi malgrado l'evidente noncuranza, se non il vero disprezzo per quello che la scuola offre e fa. In Italia, la bandiera della meritocrazia copre malamente e in modo ipocrita la politica delle promozioni facili, dei voti "gonfiati", la compiacenza verso le pretese di famiglie che sanno già in anticipo quanto valgono i loro figli ed esigono quindi dalla scuola la conferma piena, o meglio la notifica ufficiale mancante, al loro giudizio. Per capire questa doppiezza basta un minuscolo esempio. Qualche anno fa fu rilanciato il voto di condotta con grande enfasi sul suo valore disciplinare: avrebbe "fatto media" insieme agli altri voti, e un cinque in condotta avrebbe comportato la bocciatura. Una cura di severità, un ritorno all'epoca presessantottina, come promesso dall'allora ministro Gelmini? È accaduto

esattamente il contrario: i voti in condotta, raramente inferiori al sette, servono in genere ad alzare la media e a saltare agevolmente nella fascia più alta del credito assegnabile. Ogni volta che il potere indossa la maschera autoritaria, potremmo commentare ispirandoci a Žižek, dietro di essa si allunga l'ombra di una trasgressione vergognosa, ignobile, che ne costituisce l'inconfessabile e necessario rovescio.

Ma l'Italia, come ci viene detto tutti i giorni, non è un paese serio e non fa testo. Da un pezzo non è tra i primi nella classifica dei paesi più ricchi e produttivi, non è competitiva e non piace ai mercati. Forse è ingiusto e troppo facile farsi beffe della meritocrazia solo perché qui da noi funziona in maniera capovolta.

Si può allora cercare di andare più a fondo e porre finalmente la domanda sulla natura del merito e sui metodi per misurarlo. Secondo Abravanel, non c'è merito che non si misuri. L'"arma segreta della meritocrazia"²⁰ fu negli Stati Uniti, dagli anni trenta del Novecento, il sistema dei test d'intelligenza, a sua volta selezionato attraverso una dura concorrenza. In una congiuntura economica e scientifica favorevole, unita alla diffusione delle teorie del *management* e a una cultura "orientata ai consumatori", il sistema di *testing* spinse la società americana ad accogliere "il virus della meritocrazia".²¹ È pur vero che il merito non coincide del tutto con l'intelligenza, misurata dai test. Occorre tener conto anche dello sforzo personale (*effort*), per formulare la semplice equazione del merito: $I+E=M$.²² Se la *I*, come dimostrerebbero "sessant'anni di ricerche psicometriche e sociologiche"²³, è prevedibile, la *E* si sviluppa attraverso la competizione, alimentata dal libero mercato dove l'individuo deve essere lasciato solo, libero dalla protezione statale.²⁴ Se l'intelligenza è misurabile, come si misura lo sforzo? Il mercato, ecco la misura.

È davvero così ovvio? Ci siamo talmente abituati, o rassegnati, al mito del mercato da prendere per vero, seppur non necessariamente per buono e giusto, il nesso merito-mercato. Forse però persino questo nesso è discutibile. Non pare che il mercato selezioni il merito, e non è detto che difendere il modello socio-economico del libero mercato voglia dire schierarsi a favore della meritocrazia. Ci sono argomenti convincenti, di tipo storico e logico, a dimostrazione del contrario, e c'è persino chi avanza critiche non egualitarie, quindi non "di sinistra", all'ideologia meritocratica. Il mercato non seleziona in base al merito, sostiene infatti, quasi con candore, Pierluigi Barrotta, anzi "merito e mercato sono incompatibili",²⁵ il che significa tra l'altro che le retribuzioni, fissate in base alle leggi del mercato, sono indipendenti dai meriti. La confusione nascerebbe prima di tutto dalla vaghezza del concetto stesso di merito, in secondo luogo dall'applicazione alla società intera di criteri che possono valere esclusivamente per organizzazioni specifiche, come per esempio le gare sportive.²⁶ La domanda più ovvia sarebbe allora la seguente: la scuola si può considerare come un'organizzazione con uno scopo preciso, sul modello della gara sportiva? Oppure il suo rapporto con la vita, posto che la vita sia qualcosa di diverso da una gara, e pure dal mercato, è più sottile e multiforme? O almeno, non sarebbe desiderabile che lo fosse? Domande di questo tipo non turbano chi crede fermamente nel merito e nella sua determinabilità. Se il merito è ciò che si misura, opporsi all'idea di una misurabilità universale significa uccidere il

merito stesso: “La morte del merito nasce quando questo non è misurabile”.²⁷ Che è quanto accadrebbe, di nuovo, nella scuola italiana: “L’assenza di test nazionali e di esami standard quali i Gcec e gli A-levels inglesi non permette di avere misure oggettive del merito degli studenti, che è interamente lasciato al giudizio soggettivo dei docenti, i quali a loro volta non possono essere valutati perché non si può valutare obiettivamente la performance dei loro studenti”.²⁸

Eccoci dunque al punto decisivo. La scuola italiana soffre, si dice, di un eccesso di soggettivismo, che resisterebbe all’introduzione di metodi oggettivi di misurazione e di valutazione. Il suo male, alla fine, è l’irriducibilità di quel residuo soggettivo annidato nel giudizio personale dell’insegnante. Da decenni si tenta di curarlo con ricette svariate, oggi divenute un programma sistematico che si cerca di realizzare attraverso la “sommministrazione” dei test Invalsi, già previsti nella scuola elementare e media e presto a regime anche nella scuola superiore. Più complesso, per la verità, è il discorso sulla scuola delle competenze, che ha certo una sua tenuta e una sua legittimità, benché sia lecito chiedersi se tutto nell’insegnamento si possa tradurre nella creazione di competenze, in particolare nell’insegnamento delle discipline umanistiche.

Ammesso che ciò sia possibile, la scuola per competenze finisce anch’essa per richiedere all’insegnante di cambiare pelle, formandosi nuove competenze, tra le quali non a caso spicca la competenza nella valutazione delle competenze.²⁹ Non è mia intenzione esaminare il paradigma teorico delle competenze, né respingerlo o darne un’immagine tendenziosa in nome di una visione idealistica dell’insegnamento. Non riesco però a reprimere il sospetto che, anche in questo caso, si punti a emarginare e prima o poi a mettere al bando tutto ciò che non si riesce ad assoggettare a una misurazione oggettiva, visto anche l’orizzonte in cui il progetto va collocato, ovvero il raggiungimento dell’uniformità nei livelli d’istruzione dei paesi europei. Senza dimenticare l’orizzonte più ampio, cioè la capacità europea di affrontare la competizione su scala globale.

Per tornare sul terreno dell’empiria, ecco come si è materializzato l’imperativo dell’obiettività nelle valutazioni in relazione al vecchio tema di italiano, ora sostituito da diverse tipologie di prova, come l’articolo di giornale, il saggio breve, l’analisi del testo e così via. Prima di tutto si costruisce la “griglia” di valutazione, o se ne sceglie una tra le tante a disposizione. È molto importante, agli esami di stato, predisporre la griglia al momento della riunione preliminare, ed è indispensabile esserne in possesso durante la correzione degli elaborati. Un ispettore potrebbe bloccare la correzione in mancanza di questo strumento – è accaduto! –, e un genitore potrebbe fare ricorso per un voto non gradito se il docente non la esibisse – è accaduto anche questo. Che cos’è dunque la griglia? In che cosa risiede il suo arcano? Vediamo. La griglia scompone la prestazione da valutare in diverse voci, variabili a seconda della tipologia – non è la stessa cosa valutare un saggio breve e un articolo di giornale, che richiedono griglie differenziate: poniamo, pertinenza e ricchezza delle informazioni, coerenza delle argomentazioni, correttezza sintattica ecc. Queste voci si trovano incolonnate in verticale e vanno a incrociare, sull’asse orizzontale, i descrittori di livello: gravemente insufficiente, sufficiente ecc., fino all’eccellenza. Quindi si assegna a

ciascuna voce un punteggio, infine si somma e si ottiene la valutazione “obiettiva” del tema. Esistono modelli molto più sofisticati di quello descritto, effettivamente piuttosto rudimentale. Gravemente insufficiente, riferito alla ricchezza del contenuto informativo, può essere ulteriormente disambiguato in “le informazioni risultano estremamente elementari, povere, talora erronee”. Ora, il grado di perfezionamento di una griglia è inversamente proporzionale alla prevedibilità del risultato finale. Eppure nessuna, almeno tra quelle che mi è capitato di usare, è tale da impedire all’insegnante, al momento di assegnare un punto a una voce, o di inserire una crocetta in una casella, di decidere in base al proprio giudizio. Anzi, siccome i conti devono alla fine tornare, ma per fortuna esiste, contrariamente a quanto si pensa, un piccolo patrimonio di saggezza pratica ancora in possesso degli insegnanti, si ipotizza una valutazione, la si discute insieme, quindi si compila la griglia. Ma guai a dirlo!

Un’unica logica sottende la macchina da guerra dei test standard, la costruzione di competenze misurabili, la moda delle griglie. Ed è la logica di una tecnicizzazione dell’insegnamento e dell’apprendimento.³⁰ Per sostenerla, tuttavia, c’è bisogno di un alimento non tecnico: occorre tenere acceso il desiderio, spendere energia vivente, conquistare “menti e cuori”. La fede nella meritocrazia, con il corollario della sana competizione, sembra fatta apposta per tenere in funzione la macchina.

Il desiderio, senza il quale non c’è movimento in vista del sapere, sembra venire tutto assorbito dalla tensione a primeggiare, a eccellere in una gara dove la linea dei record si sposta sempre più verso l’alto. Chi non riesce a dimostrare di meritare – denaro, stima sociale, lavoro, diritti – deve sentirsi non solo inadeguato, ma colpevole, incapace di pagare il debito che ha contratto per lo stesso fatto di avere un lavoro, di vivere in un continente dove non è possibile essere ridotti in schiavitù, o semplicemente di essere venuto al mondo.³¹

In una scuola così disegnata, modellata su un’idea di società e di umanità sospesa ambiguamente tra le spinte politiche contraddittorie dell’efficientismo neoliberale e della democrazia inclusiva ed egualitaria, in questa scuola non meno schizofrenica di quella descritta da Nietzsche, chi sono, o chi dovrebbero essere dunque i migliori, se non coloro che otterranno i punteggi più elevati nei test, nel frattempo divenuti tanto accurati e sensibili da misurare non solo le competenze cognitive o tecniche, ma anche la capacità di comunicare e persino l’intelligenza emotiva e relazionale, il tasso di socializzazione, l’apertura verso gli altri?

E chi avrà il compito di far emergere i migliori? Sarebbe affare degli insegnanti; ma come abbiamo visto, si dovrebbe fare a loro riguardo lo stesso ragionamento. Chi sono i migliori insegnanti? Se si ragiona in termini di competenze e risultati, si potrà saperlo solo a posteriori, sulla base dei punteggi ottenuti dai loro studenti nei test. Perciò si selezioneranno i più esperti ed efficaci in questa competenza. Il sistema sembrerebbe andare verso la predisposizione di strumenti sempre più oggettivi e uniformi – gli stessi per tutta l’Europa – atti a valutare ciascuno senza intrusioni arbitrarie di variabili soggettive. Nello stesso tempo si insiste in modo addirittura martellante sull’autonomia, sulla flessibilità, sulla creatività individuale, sull’eccellenza e sull’originalità; cresce anzi senza sosta la pressione a produrre eccellenze in numero sempre maggiore, perché ogni

istituto sa che la propria eccellenza, obiettivo irrinunciabile nella gara in cui tutti vogliono essere i primi, dipende dalle eccellenze che saprà sfornare.

La resistenza dell'insegnamento

È curioso che molte persone adulte, quando si parla della scuola e dei suoi problemi, rievochino, su uno sfondo opaco di noia e di mediocrità, la figura nitida e splendente di un singolo professore, quasi sempre uno solo, quasi sempre un uomo, spesso un docente di lettere o di filosofia. Gli stessi studenti, se interpellati al di fuori degli assurdi questionari a cui ogni tanto vengono sottoposti, danno risposte inequivocabili sul loro insegnante preferito, quello che “si stacca” dalla media, anche se farebbero fatica a spiegare in che cosa consista questa eccezionalità. Spesso egli era (è) uno con molti difetti: arrivava in ritardo, non portava i compiti in tempi ragionevoli, a volte li perdeva, non interrogava regolarmente e se ne infischia dei programmi (o della programmazione, o delle competenze, per aggiornare il lessico). Eppure era capace di dare qualcosa di più, di aprire la via verso la conoscenza bucando lo schermo dei libri scolastici, delle lezioni, insomma della routine in cui la scuola intorpidisce. Per la verità intorpidiva anche lui, ma al modo di Socrate, come la torpedine marina che paralizza con il suo contatto, obbligando ad ascoltarlo rapiti.

Normalmente, si tende a interpretare questo tipo di ricordo idealizzante come una prova della rarità dei bravi insegnanti e della prevalenza tra essi di uno standard medio-basso, senza infamia e senza lode. Secondo le fasce meritocratiche di Abravanel, si penserà a una prevalenza tra loro dei C, più che dei B, vista la siderale distanza che quei ricordi pongono tra “il professore” e tutti gli altri. Salvo che “il professore”, siccome la sua eccellenza è spesso eccedenza e noncuranza delle regole, non finisca, per aspetti più misurabili, in fondo alla classifica, dritto tra i D!

Al di là dell'aneddotica, genere sempre fiorente a proposito della scuola, a me pare che l'unicità del grande professore somigli molto al fenomeno dell'innamoramento. C'è sempre solo *un* primo irripetibile amore; non ci può essere transfert poligamo e politeista. Certo nella vita ci si può innamorare più di una volta, e probabilmente avverrebbe lo stesso con i professori, se solo la scuola durasse di più. Essa invece *sarà stata*, dopo un tempo complessivamente molto breve e in una fase esistenziale di solito molto nebulosa, preparatoria, una breve parentesi in una strana sfera protetta, in una condizione embrionale in cui il proprio sé apparirà a ciascuno, retrospettivamente, ancora confuso, impreciso nei suoi contorni e goffo nelle sue movenze. La tristezza che aleggia sulla scuola deriva anche dal sentimento di questa sfasatura temporale, per cui il nostro presente, la nostra attività e la nostra immagine di insegnanti si riflette già nel passato che saremo prestissimo per gli studenti, nel bene e nel male. E gli insegnanti soltanto “bravi”, ma non “unici”, sanno già che verranno dimenticati. Dura lezione per il narcisismo, se sapessimo apprendere nel modo giusto.

Quando parliamo di insegnamento dovremmo considerare meglio queste sfumature affettive. Farne però l'oggetto di un sapere per esperti sarebbe a un tempo ridicolo e inutile. Qui non c'è altro se non un sapere pratico in gioco, che tuttavia non è il saper fare della competenza oggettivabile e misurabile, per quanto

non escluda le capacità tecniche né vi si opponga. Qui siamo alle prese con una tremenda esposizione, con un corpo a corpo quotidiano tra il nostro io ideale, nutrito dalla preparazione e dalle doti che presumiamo di possedere, nonché dallo sforzo non lieve richiesto dalla professione, tra il “merito” che ci attribuiamo, confermato magari da prove “oggettive” di varia natura, e il fatto che non siamo mai *abbastanza* bravi. Non riusciamo, se non raramente, a dare di più. Non mi riferisco a quel “di più” che ci viene continuamente richiesto, come ormai a tutte le categorie di lavoratori, per giustificare il nostro presunto privilegio, in termini di tempo e lavoro. Non è un surplus di efficienza ciò a cui tendiamo, per rispondere alla domanda esigente di chi ci ascolta. È piuttosto un surplus qualitativo, che somiglierebbe, se si potesse definirlo, a quella eccellenza così sorprendente negli studenti, così gratificante per noi, sebbene in fondo così poco legata al nostro merito personale. “Contro la perfezione” imposta dalla società neoliberale³², o dal capitalismo tecno-nichilista,³³ non è l'appiattimento che vorremmo salvare, quanto una rinnovata capacità di apprezzare ciò che non ha prezzo, e per cui è difficile non usare il linguaggio del dono.

A prescindere dalla retorica della generosità e del sacrificio, la dimensione del dono potrebbe interessare da vicino e da più lati la questione dell'insegnamento, consentendo di rovesciare in un pregio quella resistenza alla logica mercantile e tecnica imputata alla scuola come il suo più grave ritardo.

In un primo e più facile senso, resistere alla tecnicizzazione e alla mercificazione della scuola significa opporsi all'imperialismo della quantificazione e della standardizzazione nei sistemi valutativi, in nome dell'irriducibilità della componente soggettiva, benché non arbitraria, presente nel giudizio; significa smettere di spingere ossessivamente gli studenti verso il miraggio dei punteggi più elevati, riconoscere gli allievi dotati senza pretendere di creare, fin dalla scuola, un'élite dei talenti.

In secondo luogo, dalla parte dei docenti, significherebbe, ed è forse l'impresa più difficile, trovare un diverso modo di lavorare insieme, coordinando le differenze senza misconoscerle ma anche senza trasformarle in un motivo di sfida. Come ha ben dimostrato Richard Sennett, la competizione pura, simile ai giochi sociali a somma zero in cui il vantaggio dell'uno corrisponde a una perdita dell'altro, ha forse fatto il suo tempo. Tra le macerie, nella società americana dove più la si è esaltata, essa lascia un sé malato, legami dissolti, saperi distrutti e impossibilità della trasmissione culturale.³⁴ Sulla scorta del suo suggerimento, perché non cercare di “riparare” i rapporti – spesso così deteriorati, così poco civili – con le persone con cui lavoriamo, al di là della simpatia, in nome della collaborazione, delle soddisfazioni specifiche e dei risultati che ne potrebbero derivare? La scommessa con la posta più alta sarebbe però quella di riconoscere davvero, come forse accadeva un tempo, le doti intellettuali non comuni, la maggiore capacità didattica, il carisma speciale di qualcuno di noi, non per inseguirlo con maldestre imitazioni, ma per emularne lo spirito. Per imparare insomma a liberarci dalle maglie in cui l'istituzione e l'abitudine ci ingabbiano, per vedere, e per mostrare, la via di fuga e l'eccentricità della cultura.

La terza resistenza, che forse nell'ordine logico sarebbe la prima, è appunto la resistenza della cultura, non tanto alla tecnica quanto alla tecnicizzazione totale.

Guardando con inquietudine alla situazione degli studi liceali e universitari in varie parti del mondo, Martha Nussbaum ha formulato una tra le denunce più nette della crescente denigrazione che investe oggi le discipline e la formazione umanistica, non congruenti con la domanda di efficienza alla quale nessuno, si tratti di individui, di famiglie, di istituzioni, sembra potersi sottrarre:

Distratti dall'obiettivo del benessere, chiediamo sempre più alle nostre scuole di insegnare cose utili per diventare uomini d'affari piuttosto che cittadini responsabili. Sotto la pressione del taglio dei costi sfoltiamo proprio quelle parti dello sforzo formativo che sono essenziali per una società sana. Quali sono le prospettive se si continua così? Nazioni abitate da persone addestrate tecnicamente che non hanno imparato a essere critiche nei confronti dell'autorità, gente capace di fare profitti, ma priva di fantasia. Come disse Tagore, un suicidio dell'anima.³⁵

Si può forse dissentire sull'assenza di fantasia degli uomini addestrati all'efficienza e al profitto; è più probabile che il "terzo spirito" del capitalismo abbia saputo assimilare e volgere a proprio vantaggio esattamente quella spinta creativa e quell'esaltazione fantasiosa che negli anni sessanta erano apparse così controcorrente.³⁶ Ma è difficile dubitare del fatto che la tendenza dell'istruzione a trasformarsi in addestramento, l'impero dei test, la pressione in vista di performance sempre più elevate, siano incompatibili con la cultura umanistica. Perché, però, è tanto importante conservare la cultura umanistica?

Per Nussbaum, il motivo risiede nell'implicazione reciproca tra questa cultura e la democrazia, intesa come cittadinanza universale e inclusiva. Si tratta di un motivo ricorrente, su cui diversi autori attirano l'attenzione, mentre si diffonde la percezione che il dispositivo tecnico imperniato sulla competizione e l'interpretazione della vita in termini di gara stia per impazzire.³⁷ È questa una linea di pensiero che definirebbe, diciamo, un programma politico di "sinistra", se la sinistra vorrà farsi carico seriamente della questione educativa e scolastica.

Eppure, a costo di seminare altri dubbi in un terreno già così incerto, non credo che la questione sia veramente risolvibile per le vie di una politica scolastica. C'è infatti un paradosso, messo a nudo da Sloterdijk nella pagina citata all'inizio: la scuola, pensata come istituzione statale per produrre bravi cittadini, ma poggiante ancora su un impianto umanistico debitore di un'idea aristocratica di cultura, ormai del tutto superato dal corso delle cose, non può più adempiere a nessuno di quei due mandati contraddittori. Strana considerazione e, quanto alle conseguenze, un po' sibillina: se i due mandati erano contraddittori, ben venga il loro abbandono, direbbe qualcuno. Largo alla scuola dell'efficienza ipermoderna o tecno-nichilista, ai nuovi sistemi di "allevamento" e "selezione" degli esseri umani.

Vorrei invece cercare di cogliere un insegnamento diverso da questa strana analisi di Sloterdijk, a costo di forzarla. Se l'eccentricità del mandato umanistico fosse ancora praticabile, alla scuola e all'insegnamento resterebbe una via per sfuggire alla decadenza. Ho cercato di interpretare tale eccentricità nel senso di un movimento di sottrazione positiva alla sudditanza rispetto al modello tecnico. La filosofia ha un posto preciso nel preparare un tale movimento deviante, purché,

naturalmente, non venga ridefinita come attività di *problem solving* e messa al servizio della produzione di competenze “trasversali”, secondo una tendenza diffusa. La filosofia potrebbe, per esempio, tenere a freno l’ossessione del confronto competitivo e della traduzione delle differenze in classifiche. Non tanto perché, come nella sua versione più meritocratica mai esistita, incarnata dalla repubblica platonica, si regga solo sull’idea di un misurante, il bene sovrano, irriducibile a metro di valutazione quantitativo. Quanto perché pretende di essere in relazione con qualcosa che è senza prezzo, di avere a che fare con un “inestimabile”, non con un insieme di competenze tecnicamente traducibili e trasmissibili. Ecco la ragione, sostiene Marcel Hénaff, per la quale Socrate non si fa pagare per il suo insegnamento. Egli ha ricevuto qualcosa in dono, il desiderio della verità; nel suo insegnamento, rivolto ad amici che lo hanno scelto e che lui ha scelto, è in gioco la restituzione di tale dono, non lo scambio mercantile di un prodotto.³⁸ Chi sono i migliori insegnanti, se non quelli che gli studenti sceglierebbero, se fossero liberi, per passarci del tempo della loro vita? E gli alunni migliori non sono quelli con cui vorremmo continuare a parlare, a cui vorremmo dare ancora qualcosa mentre crescono e ci oltrepassano? Non si prenda la sfumatura erotica come un trucco per dare sapore a un discorso altrimenti troppo edificante: l’eros è la complicazione filosofica per eccellenza. Di nuovo, sarebbe però opportuno saperla trattare.

Non si può nascondere, infine, un’*impasse* intrinseca alla nostra posizione. Sostenere l’eccentricità della cultura, provare a praticarla, restando nel contempo dentro la scuola, è un’operazione delicata. Significa che non potremmo proprio aderire ai dettati ministeriali, ai programmi e alle linee predisposte dagli esperti consulenti dei governanti, siano essi di destra o di sinistra, competenti o incompetenti. Né potremmo dare qualcosa agli studenti senza togliere qualcosa alla scuola, senza eccedere i suoi confini e i suoi obiettivi, senza spazi e tempi di solitudine e di studio, senza “uscire” dalla scuola. Ciò che porteremo tornandoci non è programmabile, né misurabile, benché certamente sia valutabile e valutato. Se eccellente, sarà un bel dono; anche la rinascita di un buon livello artigianale sarebbe comunque un successo.

¹ F. Nietzsche, *Sull'avvenire delle nostre scuole* (1872), trad. di G. Colli, Adelphi, Milano 2006, p. 31.

² Ivi, p. 38.

³ *Ibidem*.

⁴ P. Sloterdijk, *Devi cambiare la tua vita. Sull'antropotecnica* (2009), trad. di S. Franchini, Raffaello Cortina, Milano 2010, pp. 527-529.

⁵ Cfr. I. Illich, *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?* (1971), trad. di E. Capriolo, Mimesis, Milano-Udine 2010.

⁶ Ivi, p. 65.

⁷ Ivi, p. 77.

⁸ Ivi, p. 39.

⁹ Cfr. M. Recalcati, *Elogio della classe media. Così la scuola “dell’obbligo” fa scoprire il mondo*, “la Repubblica”, 2 giugno 2012.

¹⁰ Cfr. H. Arendt, “La crisi dell’istruzione”, in *Tra passato e futuro* (1954), trad. di T. Gargiulo, Garzanti, Milano 1999². Il saggio di Arendt esigerebbe certo un’attenzione più ampia, anche in merito alla spinosa questione del rapporto tra vecchio e nuovo, giovani e anziani, così spesso giocata in modo strumentale nei ricorrenti attacchi denigratori alla scuola, soprattutto in Italia. Il suo giudizio, per quanto i piani dell’analisi e della critica non siano del tutto confrontabili, si colloca quasi agli antipodi rispetto a quello di Illich. La scuola pubblica americana, sostiene infatti Arendt, è in declino perché ha cancellato l’autorità dei maestri in nome di un malinteso principio di uguaglianza tra bambini e adulti.

¹¹ I. Illich, *Descolarizzare la società*, cit., p. 83.

¹² Ivi, p. 116.

¹³ Forse per il carattere bizzarro e terribilmente “scolastico” della proposta, gli interventi sono stati in effetti abbastanza numerosi e anche piuttosto decisi, connotati da una certa preoccupazione. Ne cito alcuni pubblicati da “la Repubblica”: *La bandiera del merito*, di Carlo Galli, 4 giugno 2012; *Che condanna essere stato il primo della classe*, di Alberto Asor Rosa, 5 giugno 2012; *Che cosa significa l’eccellenza a scuola*, di Michela Marzano, 8 giugno 2012; *Il merito nella scuola pubblica*, di Nadia Urbinati, 8 giugno 2012. Pur giudicando apprezzabile l’interesse per la scuola dimostrato dal nuovo governo tecnico dopo anni di indifferenza e di disprezzo berlusconiani, tutti questi interventi rilevano diverse stonature nel “pacchetto merito”, dovute, scrive per esempio Galli, alla scarsa chiarezza del concetto di merito, ma anche, come sostengono Marzano e Urbinati, allo stretto collegamento tra merito e competizione, all’idea della formazione come “corsa a ostacoli”, secondo l’espressione di Asor Rosa. Ci sono stati naturalmente interventi a sostegno delle linee politiche del governo sulla scuola, seppure con qualche perplessità di fronte a certi anacronismi. Cfr., per esempio, *Il vero merito scolastico si misura con la creatività non con i tornei*, di Gian Arturo Ferrari, “Corriere della Sera”, 8 giugno 2012.

¹⁴ La parola “peggiocrazia” è diventata popolare dopo essere stata usata, per definire la distorsione tipica del sistema italiano, dall’economista Luigi Zingales.

¹⁵ Mi permetto di rinviare a un mio articolo di qualche anno fa, in cui ho cercato di sviluppare alcuni aspetti della critica che continua nelle presenti pagine. Si tratta di *Il nuovo spirito della scuola e la giustificazione dell’insegnante*, in B. Bonato (a cura di), *Come la vita si mette al lavoro. Forme di dominio nella società neoliberale*, Mimesis, Milano-Udine 2011.

¹⁶ Non solo, ma nel libro di Young, *L’avvento della meritocrazia* (1958, trad. di C. Mannucci, Edizioni di Comunità, Milano 1962) il termine rivestiva un significato negativo, definendo una società distopica in cui un’élite domina la massa con metodi antidemocratici, autorizzandosi a partire dal merito.

¹⁷ Cfr. R. Abravanel, *Meritocrazia, 4 proposte concrete per valorizzare il talento e rendere il nostro paese più ricco e più giusto*, Garzanti, Milano 2008, pp. 86 e 239.

¹⁸ Ivi, pp. 133-134.

¹⁹ P.A. Rovatti, “Il disastro della scuola”, in *Noi, i barbari*, Raffaello Cortina, Milano 2011, p. 122.

²⁰ R. Abravanel, *Meritocrazia*, cit., p. 47.

²¹ Ivi, p. 49.

²² Ivi, p. 65.

²³ *Ibidem*.

²⁴ Ivi, p. 67.

²⁵ P. Barrotta, *I demeriti del merito. Una critica liberale alla meritocrazia*, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 1999, p. 29.

²⁶ Cfr. ivi, p. 59 sgg.

²⁷ R. Abravanel, *Meritocrazia*, cit., p. 254.

²⁸ Ivi, p. 251.

²⁹ Cfr., per esempio, G. Bertagna e C. Xodo (a cura di), *Le competenze dell’insegnare. Studi e ricerche sulle*

competenze attese, dichiarate e percepite, Rubbettino, Soveria Mannelli (Cz) 2011, p. 54.

³⁰ Alla luce degli incidenti occorsi troppo frequentemente nei test d'ingresso alle facoltà universitarie, nei quiz Invalsi, nei quesiti a risposta multipla escogitati per rendere più "selettivi" concorsi svariati, la fede nel test incomincia ultimamente a vacillare. Come scrive Stefano Bartezzaghi, essa appare per quello che è, cioè un'ossessione per l'oggettività, per la misurazione di qualcosa che resta qualitativo, non riducibile al computo, perché "impregnato di soggettività" (S. Bartezzaghi, *Fuori di test*, "la Repubblica", 12 agosto 2012).

³¹ Sul risalto assunto oggi dalla categoria di debito e sulla genealogia della nozione, in rapporto tanto alla colpa quanto alle origini del capitalismo, rimando al saggio di E. Stimilli, *Il debito del vivente. Ascesi e capitalismo*, Quodlibet, Macerata 2011. Vedi anche M. Magatti, *La grande contrazione. I fallimenti della libertà e le vie del suo riscatto*, Feltrinelli, Milano 2012, e l'articolo di Giorgio Agamben, *Se la feroce religione del denaro divora il futuro*, "la Repubblica", 16 febbraio 2012. Per quanto riguarda la scuola, resto convinta che il senso di colpa indotto negli insegnanti da una decennale campagna denigratoria abbia creato in loro una disposizione a sentirsi in debito verso la società, gli altri lavoratori e in particolar modo i giovani ancora senza lavoro. D'altronde mi pare che il rapporto tra la generazione degli adulti (oggi chiamati sbrigativamente vecchi) e quella giovanile, venga sempre più spesso interpretato nel senso di un indebitamento dei primi nei confronti dei secondi, così pesante da motivare la riduzione progressiva di garanzie economiche quali le pensioni, di cui i vecchi godrebbero immeritatamente.

³² Il riferimento è a M.J. Sandel, *Contro la perfezione. L'etica nell'età dell'ingegneria genetica* (2007), trad. di S. Galli, Vita e Pensiero, Milano 2008, breve saggio su argomenti non attinenti alla sfera dell'educazione, dell'insegnamento e della scuola, ma ricco di indicazioni critiche verso il paradigma competitivo come unica chiave di lettura dell'esistenza.

³³ L'espressione "capitalismo tecno-nichilista" è usata da Mauro Magatti in relazione a quel sistema orientato all'efficienza e alla performance, non solo economica, chiamato in genere capitalismo postfordista, di cui il neoliberismo rappresenta il corollario politico e culturale. Cfr. il già citato *La grande contrazione*, e soprattutto il precedente *Libertà immaginaria. Le illusioni del capitalismo tecno-nichilista*, Feltrinelli, Milano 2009.

³⁴ Cfr. R. Sennett, *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione* (2012), trad. di A. Bottini, Feltrinelli, Milano 2012.

³⁵ M. Nussbaum, *Non per profitto* (2010), trad. di R. Falcioni, il Mulino, Bologna 2011, p. 153.

³⁶ È questa la nota tesi sviluppata da Luc Boltanski ed Ève Chiapello alla fine degli anni novanta, in *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, Paris 1999.

³⁷ Magatti formula un auspicio circa il possibile ruolo della scuola, che è insieme un appello affinché essa divenga un "contro-ambiente nel quale ricostruire il filo interrotto della trasmissione culturale e l'alleanza tra le generazioni" (cfr. M. Magatti, *La grande contrazione*, cit., pp. 323-328).

³⁸ Cfr. M. Hénaff, *Il prezzo della verità. Il dono, il denaro, la filosofia* (2002), trad. di R. Cincotta e M. Baccianini, Città Aperta, Troina (En) 2006.

Contro la società pedagogica

ALESSANDRO DAL LAGO

1. Tra le cose strane che mi sono capitate nella vita, una è senz'altro l'aver finito la carriera accademica in una facoltà pedagogica. Quando questo numero di "aut aut" vedrà la luce, sarò in procinto di andare in pensione con qualche anno di anticipo, ma aver passato quasi vent'anni (diciannove per l'esattezza) in un luogo che ha come ragion d'essere la diffusione dei saperi "formativi" e "educativi" è qualcosa di cui ancora non mi capacito. Infatti, non ho alcuna propensione per quei saperi – semmai una certa avversione. C'è qualcosa che non mi è mai piaciuto nell'idea di "educare" – cioè, come vuole l'etimologia, di "tirare fuori qualcosa da qualcuno" o di "portarlo sulla retta via" (si veda l'analogo verbo tedesco *erziehen*, che sta sia per "educare", sia per "allevare"). Mi sono sempre consolato con il fatto che non educavo, ma insegnavo (oltretutto, non corsi "istituzionali", ma qualcosa di indefinibile da un punto di vista disciplinare, all'incrocio tra filosofia, storia e scienze sociali). Eppure, non nascondo di aver dato un contributo, sia pure indiretto e recalcitrante, alle scienze dell'educazione, e non posso che rammaricarmene.

Vorrei distinguere radicalmente l'insegnamento dall'educazione. Che qualcuno studi qualcosa e, dopo adeguati controlli o concorsi, vada a insegnarlo a giovani menti mi sembra non solo inevitabile, ma anche necessario e utile. Insegnare vuol dire lasciare un segno e, sotto questo punto di vista, non esisterebbero la cultura, il sapere, la scienza ecc. senza un andirivieni incessante di insegnamenti, di segni lasciati nella memoria e nell'immaginazione dalla parola di altri, pronunciata o scritta (personalmente, inclino di più per quella scritta, ma è una questione di gusti). Le attività educative mi sono sempre sembrate, invece, una forma di circolazione e diffusione delle regole per le regole, dei mezzi per i mezzi, della relazione per la relazione, insomma una circolazione del nulla in cui quello che resta alla fine è il rapporto di subordinazione di *one-down*, l'educando, rispetto a *one-up*, l'educatore (qui, tra l'altro, è la radice della mia leggera antipatia per quella cosa chiamata "consulenza filosofica").^{1.}

Insisto, *insegnare non è educare*. Per chi, come me, ha avuto una breve esperienza di insegnamento scolastico (più di quarant'anni fa!), tenere un corso di qualsiasi tipo all'università è stata una vera e propria liberazione. Niente pagelle, voti in condotta, richiami all'ordine, presidi occhiuti, prove di carattere con torvi adolescenti, che magari hanno tutte le ragioni al mondo per odiare l'insegnante... All'università, invece, se uno va a lezione, è perché l'ha voluto lui, perché gli interessa il tema del corso, o semplicemente perché è curioso (per queste ragioni sono sempre stato contrario alle firme di frequenza). Pertanto, all'università, non c'è bisogno di alcuna disciplina. Si persegue un fine conoscitivo e,

indipendentemente dal fatto di raggiungerlo, tutto il resto non conta: diciamo che, diversamente dalla scuola, l'università è il regno dell'utopia della persuasione, ma non della "rettorica".² E c'è una ragione di fondo: in teoria, all'università non si insegna qualcosa perché lo si è appreso da un programma, ma quello che si sa perché lo si è *ricercato*. Dico in teoria, perché si sa che la pratica è sempre difforme dai principi a cui si dovrebbe ispirare, ma resta il fatto che la ragion d'essere dell'università non è la mera trasmissione del sapere altrui – e tanto meno di un'educazione –, ma l'insegnamento di ciò che si è studiato direttamente perché lo si è indagato. E qui risiede proprio il fascino del lavoro universitario – almeno prima che riforme insensate e la depressione economica spingessero l'università nel pantano della mera *educazione*.

Mi si obietterà che, dall'Illuminismo in poi, alcune menti elevate – che so, Kant, von Humboldt, il cardinale Newman, Jaspers ecc. – hanno concepito l'università come luogo di formazione e educazione delle élite. Il cardinale Newman, in particolare, pensava che scopo dell'università fosse preparare dei *gentlemen*.³ Ma il punto è che, proprio perché si trattava di formare delle élite, nessuno metteva in discussione che le università dovessero godere del massimo di libertà. La ricerca per la ricerca, la discussione per la discussione e un alto tasso di anticonformismo erano pietre angolari di un ambiente universitario che – a cavallo di XIX e XX secolo – avrebbe prodotto, di qua e di là dall'Atlantico, Henri Bergson e Marcel Mauss, Max Weber e J.M. Keynes, John Dewey e William James. Dopo che, nel corso del Novecento, l'università si è democratizzata, il suo spirito non è morto del tutto, anche se il suo declino è apparso evidente e inarrestabile. Noi sappiamo benissimo che proprio la libertà di ricerca e l'anticonformismo sono i beni più preziosi di cui noi, che ci apprestiamo a lasciarla, abbiamo goduto all'università.

2. Credo che tutto abbia cominciato a decomporsi (parlo dell'Italia, ma un discorso analogo vale anche per il resto del mondo),⁴ quando logiche produttive ed efficientistiche – incarnate in misurazioni dell'*output* accademico, valutazioni ecc. – sono diventate slogan indiscussi dei riformatori dell'università. Uso a bella posta parole come "logiche" e "slogan" per sottolineare che l'"efficienza" è un orientamento culturale che, in quanto tale, non garantisce alcun miglioramento delle prestazioni del sistema accademico. Certo, si posso-no costringere i docenti universitari a insegnare di più e si possono laureare più studenti, ma nulla assicura che il "prodotto" sia migliore. E tuttavia, anche se i risultati delle riforme degli ultimi venticinque anni sono assai discutibili, se non fallimentari,⁵ a rimanere indiscussa è stata proprio la cultura dell'efficienza, nel senso di un insieme di luoghi comuni, *Zeitgeist* in pillole, banalità manageriali a cui – spiace dirlo – la mia disciplina, la sociologia, ha dato un contributo essenziale: sto parlando del famigerato "documento Martinotti" che, a partire dalla fine degli anni novanta, ha steso la sua ombra aziendalistica sull'università italiana. È in questo documento che si possono trovare la famosa definizione dello studente come "cliente" e la teoria dei crediti e debiti formativi – due aspetti della cosiddetta riforma Berlinguer *fatali*, perché autorizzavano il presupposto che l'università vendesse qualcosa, la formazione superiore, che lo studente acquistava, avendo o no il denaro sufficiente. A parte il fatto che l'idea di debito (come appare nel termine tedesco *Schuld*) è

sgradevolmente colpevolizzante, questo significava semplicemente che il sapere era ridotto a valore di scambio, a denaro contante, per di più in un momento di crisi economica... Tutto il resto ne è disceso a valanga: prima l'inflazione dei corsi con cui le università tentavano puerilmente di farsi concorrenza, poi il fallimento e la chiusura, cioè la deflazione, e oggi la depressione. Gli studenti se ne vanno per il semplice motivo che non basta dichiarare che il sapere è in vendita per venderlo. Platone e la teoria dei quanti non hanno un valore misurabile e scambiabile sul mercato. Il loro valore è nullo o infinito, a seconda dei punti di vista. E questo per il semplice motivo che il sapere è un lusso che ogni società decente dovrebbe permettersi, come i musei o l'opera lirica. Qualcosa che non serve a niente, in senso stretto, ma che rende la vita degna di essere vissuta. Ma se la stessa società pretende di tenere in vita il sapere, l'arte o la musica facendone merce di scambio, decreta la loro fine e forse la propria.

La valutazione della ricerca in Italia ha dato luogo a critiche durissime, sia in patria, sia all'estero, per l'arbitrarietà delle procedure, la conclamata mediocrità dei valutatori, i costi elevati e ingiustificati, l'oscurità degli esiti. Ma l'aspetto più sinistro di tutti è che, con essa, il principio della scambiabilità universale – già applicato con conseguenze letali alla didattica – si estende alla ricerca. Quello che uno studia e il giudizio che i suoi pari dovrebbero dare dei risultati non contano più nulla, rispetto al trionfo di mediane e algoritmi sovrani. Tutto si equivale e tutto è inutile allo stesso modo, a partire dal dogma della valutazione quantitativa e dell'utilità.⁶

3. Una volta che, con la scambiabilità universale, i contenuti si dissolvono o sono del tutto indifferenti, restano le relazioni di mercato, per così dire, e cioè le intersezioni tra domanda e offerta – le relazioni didattiche, ovvero tutto ciò che passa per *educazione*. Ed ecco un esempio. Dal cappello della riforma Berlinguer uscirono a un certo punto anche i corsi di laurea per futuri maestri. In quell'epoca – fine degli anni novanta – ero preside della facoltà che doveva ospitare tali corsi e quindi mi toccò dare una mano a preparare i piani didattici, a tradurre le stravaganti tabelle ministeriali in corsi che avessero un senso per gli studenti, e cose simili. È così che ho scoperto che ai futuri insegnanti non si insegnavano la matematica, le lettere, le scienze e così via, cioè nozioni che avrebbero trasmesso ai loro piccoli allievi, ma la “didattica” della matematica, la “didattica” dell'italiano, la “didattica” delle scienze (persino la “didattica delle scienze della terra”) – in altri termini non si insegnava qualcosa, *ma l'insegnamento di qualcosa*. Insomma, si incorniciavano le cornici, mentre ciò che era supposto essere dentro le cornici restava nel vago o comunque era residuale. Di conseguenza, a ben vedere, non si preparavano futuri insegnanti, ma esperti di insegnamento, e cioè educatori. Io non dubito che vocazione, passione e innata simpatia per i bambini permetteranno ai futuri maestri di fare bene il proprio lavoro – che francamente, per me, dovrebbe avere ben poco a che fare con la didattica in senso stretto –, ma resta il fatto che essi hanno passato gran parte della loro attività di studenti ad apprendere ad apprendere – ma che cosa?⁷

La dissoluzione delle *cose* a favore delle relazioni, delle cornici, delle didattiche ecc. mi sembra un aspetto dilagante della cultura accademica contemporanea. E qui

voglio chiarire che non sto perorando a favore di una corrente filosofica che ha goduto in questi mesi una certa notorietà mediale, ovvero il Nuovo realismo. Anzi, la retorica della riconquista della Realtà – e cioè l'appello apparentemente emotivo, e in realtà squisitamente accademico, a riappropriarsi di cose che non vengono mai specificate – mi sembra perfettamente in linea con l'universale tendenza a educarci, a metterci in riga, a farci accettare ciò che esiste perché esiste. Contro questo movimento universale educativo o rieducativo, io rivendicherei l'arbitrarietà e la bellezza (ovvero la grazia e la gratuità) della conoscenza di ciò che è radicalmente nuovo, della curiosità e dello stupore – anche se ciò porta a minare la stabilità cognitiva del mondo in cui siamo immersi. Questa conoscenza è sempre stata obiettivo di un'università degna di questo nome ed è forse la sola che valga la pena *insegnare*.

¹ Cfr. A. Dal Lago, *Il business del pensiero. La consulenza filosofica tra cura di sé e terapia degli altri*, manifestolibri, Roma 2007.

² C. Michelstaedter, *La persuasione e la retorica* (1910), Adelphi, Milano 2013¹³.

³ J.H. Cardinal Newman, *The Idea of University*, Longmans Green, London-New York 1907.

⁴ Per quanto riguarda gli Stati Uniti, si veda per esempio S. Aronowitz, *The Knowledge Factory. Dismantling the Corporate University and Creating True Higher Learning*, The Beacon Press, Boston 2001.

⁵ Si veda Consiglio nazionale per l'università e la ricerca, *Le emergenze del sistema*, 30 gennaio 2013; si veda anche il mio commento: A. Dal Lago, *L'università che ci meritiamo*, "il manifesto", 3 febbraio 2013.

⁶ Cfr. V. Pinto, *Valutare e punire*, Cronopio, Napoli 2012; A. Dal Lago, *Contare o perire. L'uso degli indici bibliometrici nella valutazione della ricerca*, "aut aut", 354, 2012; Id., *La follia della valutazione*, "il manifesto", 16 maggio 2012.

⁷ Per una decostruzione dell'insegnare a insegnare in campo artistico, cfr. S. Giordano, *Disimparare l'arte. Manuale di antididattica*, il Mulino, Bologna 2012.

Dire la verità

“La *parresia* filosofica, che funziona entro questo dialogo tra il maestro e il discepolo, non porta verso una retorica, ma verso un’erotica.” Così Foucault conclude il suo penultimo corso al Collège de France, *Il governo di sé e degli altri*, con la sola aggiunta di un: “Ecco, vi ringrazio”.^{1.}

L’accento è posto con forza sulla distanza tra un’esperienza di insegnamento che ha a che fare con la verità e, dall’altra parte, la dimensione della retorica: “Quell’uso del linguaggio che permette di avere la meglio sugli altri e di riunirli – tramite la persuasione – sotto un comando unitario, che si configura come l’affermazione di una superiorità”.^{2.} Ma cosa si intende allora con “erotica”, se quest’ultima sta a indicare l’alternativa rispetto alla retorica, o più precisamente un uso del linguaggio che crea un legame radicalmente diverso con l’altro? Foucault termina qui il suo corso, senza ulteriori chiarimenti.

Il filo si riannoda l’anno successivo, quando la dimensione dell’eros viene richiamata in gioco per andare più a fondo rispetto al carattere di verità che viene attribuito al *logos* dalla *parresia*: che cosa sia un “discorso vero” può essere forse compreso meglio mettendolo in rapporto con l’“amore vero”. Ciò che caratterizza innanzitutto il vero amore è il fatto di essere “senza dissimulazione”: non c’è nulla da nascondere, e non ci sono fini che esso persegua al di là di sé. Tutto il resto deriva da questo “non-nascondimento”, che è il proprio della verità. È, in altre parole, la “semplicità” che si dispiega nella “vita vera”, e che coincide con la “felicità”.^{3.}

Sono passaggi piuttosto impegnativi, che, sulle orme di Platone, sembrano introdurci in dimensioni ardite, portandoci al di là dei percorsi che siamo soliti frequentare. Può sembrare del tutto fuori luogo esporsi al tema della felicità in un discorso sull’insegnamento. Ma la felicità di cui qui si parla, come condizione della “vita vera”, è innanzitutto specificata dall’assenza di schiavitù, da una libertà che non appartiene alla vita che più comunemente chiamiamo “vera”, cioè alla vita indaffarata, produttiva, “di chi, avendo dimestichezza con tutti i problemi della vita pratica, sa cavarsela sempre perfettamente ma vi perde tutto il suo tempo”.^{4.}

La verità che lega il maestro e il discepolo non ha niente a che vedere con l’esattezza di un contenuto trasmesso e nemmeno con l’effettiva utilità di un’informazione. Dire il vero significa innanzitutto spostare il piano della verità: dal piano di un sapere che descrive le cose e il mondo o che trasmette delle tecniche per intervenire, al piano di un discorso che mette in discussione i singoli, le loro convinzioni e le loro abitudini, e innanzitutto l’immagine che hanno di se stessi. L’“erotica” riguarda dunque il rapporto singolare che si crea tra il maestro e

il discepolo; un rapporto, però, che non è volto a proteggere l'altro, attraverso la dissimulazione, il nascondimento, che mantengono in uno stato di dipendenza, ma che si regge al contrario su una continua messa in discussione dell'altro, per aiutarlo a riconoscere ciò che egli tende normalmente a non vedere, innanzitutto riguardo a sé.

“Socrate appare come colui che è capace, preoccupandosi degli altri, di insegnar loro a prendersi cura di se stessi.”⁵ E facendo questo sposta l'attività del discepolo da un processo di “apprendimento”, inteso come “acquisizione di proposizioni vere”, a una pratica di “esercizi, che si fanno su se stessi”,⁶ dove la verità non è più un contenuto di sapere ma è la forma stessa della vita, uno “stile” di vita, che ha come caratteristica fondamentale la “bellezza”.

“Questo ti riguarda!”

Queste parole piene di fascino sembrano non poter far altro che sgretolarsi di fronte alla condizione e forse anche allo statuto del rapporto tra insegnante e allievo nelle nostre scuole.

Penso all'esperienza, ripetuta di recente, di una lezione su Socrate, nella cornice di un'aula di liceo. Certo non è facile, per chi insegna, fare fino in fondo l'esercizio del “non-sapere” socratico. Sta comunque dicendo qualcosa, che si suppone sappia, abbia appreso, e che vuole trasmettere a chi ha di fronte. I contenuti di sapere scivolano nel discorso anche nel momento in cui si vorrebbe tenerli a bada, ricacciarli indietro. E così l'“ironia”, la “maieutica”, la “virtù” rischiano continuamente di essere bloccate in una definizione, in nozioni da imparare e da ripetere. È esattamente ciò che l'allievo si aspetta, ciò che chiede, in fondo, alla scuola, con noia o, in qualche caso, con interesse. Ma se qualcosa, in questo discorso, lo sorprendesse, facendogli capire che lì si parla di lui, o meglio che è chiamato in causa, che deve cercare da sé cosa voglia dire il bene, cosa significhi agire nel modo giusto, cosa sia la virtù, che nessuno può dargli la risposta già pronta? Potrebbe anche accorgersi che queste pratiche riguardano comunque la sua vita, anche qualora – come spesso succede – le eserciti inconsapevolmente in una modalità puramente passiva e convenzionalista, rinunciando a dar conto di sé e dei suoi atti.

Potrebbe accadere qualcosa di simile a ciò che succede al prigioniero del mito della caverna: quel cambiamento di sguardo che all'inizio abbaglia, lascia disorientati, induce a ritornare indietro, a recuperare le vecchie sicurezze; ma che in alcuni casi cambia per sempre il modo di guardare le cose, impedisce di accontentarsi del teatrino proiettato ininterrottamente davanti ai nostri occhi.

La scuola sembra fatta apposta per impedire questa “conversione”: un incasellarsi, in orari rigidi, di discipline, informazioni, verifiche, valutazioni, spesso senza alcun nesso riconoscibile che non sia quello della modalità con cui rapportarsi a tutto ciò, cercando alla meglio di assimilarlo e di dimostrare di averlo fatto. Il suono della campanella scandisce inesorabilmente il passaggio da un mondo all'altro, o forse semplicemente da un'ora all'altra, perché tutto, in questa macchina, rischia di venire omogeneizzato. Sembra impossibile, dall'interno, intaccare questo meccanismo, in cui anche l'insegnante più refrattario alle tecniche pedagogiche e più appassionato alle cose di cui parla rischia di essere

stritolato. Ma è anche vero che questo meccanismo è spesso imperfetto. Le ragioni sono di vario tipo, ma tra queste c'è anche il fatto che esso non può neutralizzare del tutto la "materia" di cui è fatto: un rapporto tra persone, specificamente tra maestro e discepolo, con il lato incancellabile di libertà e di arbitrarietà che questo comporta. È in questo rapporto che un neutro contenuto di sapere può trasformarsi improvvisamente in qualcosa da cui ci si sente chiamati in causa, messi in discussione. Non si tratta di un effetto programmabile, del risultato di una precisa tecnica di trasmissione o metodologia didattica ma, al contrario, il presupposto perché un tale evento imprevedibile accada sono gli spazi di imperfezione del sistema, ciò che sfugge alla regolamentazione e alla quantificazione.

Una parola non vale l'altra

C'è un "desiderio di norma e di conformità che cementa nell'irresponsabilità e nell'indifferenza le nostre esistenze": è questa "subdola normatività del non-giudizio", la comodità dell'obbedienza e dell'acquiescenza, la radice più diffusa del male nelle nostre società, come ci suggeriscono le interessanti analisi di Simona Forti.⁷

La scuola, è indubbio, è un luogo fondamentale di questa educazione all'obbedienza, alla conformità, e quindi all'irresponsabilità. Anche se spesso il contenuto dei messaggi trasmessi va in direzione contraria, il modo in cui ciò avviene e il contenitore in cui si verifica producono il più delle volte un tale effetto di appiattimento, di rinuncia al pensiero. Studiare significa ripetere, non chiama in causa il pensiero, e ciò che viene ripetuto è del tutto estraneo all'esperienza personale, va studiato semplicemente in quanto incluso in un manuale scolastico, in un programma, senza altre ragioni, il più delle volte nemmeno quella di un'utilità futura.

La scuola può essere vista come un'incarnazione del "potere pastorale", che si fa paradossalmente tanto più forte proprio quando la coerenza del meccanismo sembra allentarsi: in un rapporto basato sull'attenzione alla psicologia dello studente, sulla considerazione dei suoi disagi, ritenuti spesso la causa delle difficoltà scolastiche e quindi anche assunti come la giustificazione per un "aiuto", per una minore rigidità nella misurazione del profitto. Ciò che conta è la "buona volontà", la disponibilità, il lasciarsi guidare; tutto questo a spese di una valorizzazione della responsabilità. Siamo esattamente all'opposto di un insegnamento, come quello socratico, a "prendersi cura di sé", a dare forma alla propria vita. Una forma che ha a che fare, sicuramente, con l'uso della parola.

Nella molteplicità di discorsi di cui è fatta la scuola le parole scorrono, fuggono via, spesso senza lasciare segno. Esattamente come, tante volte, negli altri ambiti della vita sociale. Possono essere usate a sproposito, fraintendendone il significato, o addirittura come un suono che, come in certe litanie, non rimanda a nulla; talvolta, al contrario, possono essere utilizzate con presunta precisione, attribuendo loro una forza definitoria e classificatoria che non lascia spazio a sfumature e chiude ogni dubbio. In ogni caso, l'affollarsi delle parole le standardizza e le appiattisce, toglie loro ogni spessore e quindi ogni problematicità.

L'impoverimento della parola è strettamente legato all'indebolimento della

responsabilità: se una parola vale l'altra, anche una cosa, una scelta, un'azione vale l'altra. Quella che può sembrare una banale imprecisione o, al contrario, un'innocente rigidità nell'uso delle parole, un innocuo difetto formale, una semplice superficialità che non incide sulle cose stesse, viene in realtà a intaccare la capacità di pensare, l'esercizio che consiste nel dare continuamente forma alla propria vita. La cura della parola sembra essere inscindibile dalla "cura di sé": ciò che è in gioco è "dire la verità", è plasmare uno "stile" di vita che possa sottrarci alla bruttezza del convenzionalismo, dell'acquiescenza, e quindi alla "stupidità" che cresce nella sciattezza e nella banalità del discorso.

L'erotica che, secondo Foucault, lega il maestro e il discepolo, ha a che fare con un uso del discorso che si allontana dalla retorica, e quindi pone al centro un rapporto diverso con la parola: non si tratta di convincere, di istruire, o di ammaestrare, creando un'unità tra chi ascolta o apprende. Si tratta piuttosto di ritrovare il legame tra parola e verità: di dare peso alla parola, di riportarla a quella "semplicità" che però ne mostra le sfumature, le tensioni, la plurivocità. Imparare a soffermarsi in questo modo sulla parola è forse l'esercizio fondamentale che la scuola dovrebbe promuovere; è il contrario dello scivolare via, o dell'immagazzinare. È un esercizio di responsabilità, perché ci richiama innanzitutto a rispondere delle parole, poiché esse danno forma alla nostra vita. E, allo stesso modo, la disfano quando ci lasciamo trascinare dalle frasi fatte, dalle parole d'ordine, dalla ripetizione di discorsi che non ci dicono nulla, che non ci toccano, dalle litanie senza senso in cui una parola, davvero, vale l'altra. Anche questo ha a che fare con la banalità, o con la "normalità" del male.

Insegnare a non essere eccessivamente governati

La scuola, in quanto istituzione, non può che essere un sistema di disciplinamento: è questa, innegabilmente, la funzione che ha svolto e continua a svolgere, in modo forse sempre più capillare e "totalitario", negli stati moderni. Proprio per questo si potrebbe dire che insegnare davvero, a scuola, sia un gesto di sovversione. Non certo nel senso che l'insegnante, per poter svolgere la sua professione, debba rovesciare l'istituzione, farla cadere; oppure porsene al di fuori.

Seguendo la lezione di Derrida, si potrebbe dire piuttosto che l'insegnante debba agire, all'interno della sua funzione routinaria, spesso meccanica, con dei piccoli scarti che interrompono, forse anche impercettibilmente, l'automatismo in cui è inserito: piccoli inceppi, brevi interruzioni, alcune parole fuori luogo, possono forse spiazzare l'atteggiamento di assuefazione e di passività di chi ascolta, sapendo sempre cosa aspettarsi, tritutando tutto nello stesso contenitore. Non si tratta certo di compiere gesti eclatanti o spettacolari, che in fondo non fanno altro che, come eccezione, confermare la regola. È dalla passione per la cosa stessa che è in questione, per i testi, per le parole che lì continuano a vivere – nonostante il contenitore in cui sono racchiuse rischi di anestetizzarle e di soffocarle – che possono prodursi questi spostamenti: lì c'è davvero in gioco qualcosa, che ci tocca, al di là di ogni rapporto con una verifica da superare, con un voto da raggiungere. Lì scatta forse, anche se a volte per brevi momenti, quella dimensione "erotica" che lega davvero il maestro e il discepolo, e che apre spazi imprevedibili, sposta gli sguardi, risveglia una condizione di stupore che è una delle esperienze più assopite

e dimenticate.

È per questo che dobbiamo temere ogni volta che un provvedimento punta a stringere le maglie del sistema-scuola, magari con l'intento di renderlo più efficiente, più "perfetto": sono proprio le imperfezioni, le crepe che permettono di insinuarsi nel meccanismo, di perturbarlo; nel rapporto personale, nello "stile" singolare e non omologabile di ciascuno, in tutti quei passaggi che non sono rigidamente oggettivabili e misurabili, passa qualcosa che ha davvero a che fare con l'insegnare; anche, certo, il più delle volte, nella sua impossibilità.

"Non può esserci verità", dice Foucault, "che nella forma di un altro mondo e di una vita altra";⁸. "libertà è disponibilità all'improbabile", afferma Sloterdijk.⁹ Per entrambi l'alterità e l'improbabilità riguardano ciò che sfugge a un disciplinamento, all'oppressione di un dispotismo di qualunque tipo, spesso impercettibile, a ciò che coltiva l'inerzia dell'obbedienza.

La capacità di aver cura di sé che Socrate insegna ai suoi discepoli sembra avvicinarsi alla capacità di sottrarsi all'obbedienza, a ciò che Foucault chiama "l'arte di non essere eccessivamente governati".¹⁰

Forse non è che questa la responsabilità di chi insegna: aiutare a essere responsabili, a non scivolare nell'inerzia dell'obbedienza e dell'adattamento a ciò che è più probabile, più volgare, più comune. Si tratta, certo, di un gesto acrobatico che, per realizzarsi, deve in parte negare se stesso, e deve produrre uno squilibrio nel maestro stesso, rovesciando la spinta a disciplinare in una spinta a sottrarsi al governo.

¹ M. Foucault, *Il governo di sé e degli altri. Corso al Collège de France, 1982-1983* (2008), trad. di M. Galzigna, Feltrinelli, Milano 2009, p. 355.

² *Ibidem*.

³ Cfr. Id., *Il coraggio della verità. Il governo di sé e degli altri II. Corso al Collège de France, 1984* (2009), trad. di M. Galzigna, Feltrinelli, Milano 2011, pp. 214-218.

⁴ *Ivi*, p. 219.

⁵ *Ivi*, pp. 157-158.

⁶ *Ivi*, p. 319.

⁷ Cfr. S. Forti, *I nuovi demoni. Ripensare oggi male e potere*, Feltrinelli, Milano 2012, specificamente pp. xviii-xix.

⁸ M. Foucault, *Il coraggio della verità*, cit., p. 321.

⁹ P. Sloterdijk, *Stress e libertà* (2011), trad. di P. Perticari, Raffaello Cortina, Milano 2012, p. 69.

¹⁰ Cfr. M. Foucault, *Illuminismo e critica* (1978), trad. di P. Napoli, Donzelli, Roma 1997, p. 38.

Soggettivazioni

PIER ALDO ROVATTI

Professione: insegnante

Ho insegnato nell'università italiana a partire dal 1968, a Milano per una decina di anni come "precario" presso la cattedra di Filosofia teoretica del mio maestro Enzo Paci, e poi a Trieste fino a oggi, via via come professore incaricato, professore associato e infine professore ordinario di Filosofia contemporanea: questa mia carriera si è conclusa ufficialmente il 31 ottobre 2012 anche se continuo a tenere corsi in qualità di contrattista.

Ma come – mi dicono –, dopo quarant'anni di lezioni e seminari non ti sei ancora stancato di insegnare? E non ti sei accorto di quanto si è svilita la scuola, università compresa, un luogo nel quale il mestiere dell'insegnante è diventato quasi impraticabile e talvolta umiliante? Sì, credo di essermene reso ben conto e di avere vissuto, quanto meno negli ultimi quindici anni, un crescente imbarazzo e un senso di sempre maggiore estraneità verso l'istituzione accademica e talvolta anche nei confronti degli studenti: l'istituzione si è irrigidita in una pletora di regole e gli studenti hanno dovuto adeguarsi con una sorta di rassegnato spaesamento. Gli studenti sembrano aver smarrito il bandolo delle proprie motivazioni e dei propri obiettivi. Sono certo che se si facesse oggi una di quelle inchieste che negli anni settanta e ottanta erano una pratica abbastanza normale, scopriremmo che quasi nessuno ricorda bene perché si è iscritto al corso di filosofia, che molti hanno cambiato idea durante il tragitto e che pochissimi riescono a pensare a un dopo se non nei termini materiali di un imbuto strettissimo dentro un destino di precarietà. Della filosofia o del "filosofare" restano pallide tracce in questa strettoia di vita a dir poco allarmante, di quell'"incondizionato" che è lo studio che ancora chiamiamo umanistico rimane ben poco.

Una decina di anni fa mi si presentò la felice occasione di unire il mio nome a quello di Jacques Derrida in una pubblicazione dedicata al senso e alla destinazione degli studi umanistici. Il testo di Derrida era una conferenza (che portò in varie università del pianeta, e perfino nella periferica Trieste) sull'importanza essenziale della *professione* dell'insegnante centrata sul fatto che tale professione era nata e tuttora si caratterizza nella società attuale come *senza condizione*, cioè libera da vincoli e perciò provvista di una decisiva capacità trasformatrice e creativa sul terreno del pensare. Condividevo (e ancora condivido) riga per riga quel testo adesso finito nel dimenticatoio, come è accaduto a una impressionante quantità di contributi intelligenti sul pensiero critico.

Le mie paginette insistevano tuttavia sulle *condizioni* sempre più marcate che si moltiplicavano nell'istituzione universitaria: osservavo la nostra situazione all'indomani di una riforma che aveva introdotto i fantomatici crediti formativi e

con essi tutta una griglia esteriore di regole e paletti che toglievano spazio proprio alla pratica dell'incondizionatezza dell'insegnamento. Parlavo con preoccupazione di un ibrido aziendalistico, a dir poco marciante nell'università italiana, e ipotizzavo che l'autovalorizzazione dell'insegnamento fosse l'unica contromanovra possibile.

Devo adesso constatare che la mia lettura della situazione peccava di ottimismo. Oggi quell'ibrido ha assunto una chiara fisionomia: gran parte del tempo del docente viene assorbita dalla necessaria acquisizione di regole che si accumulano giorno dopo giorno e stringono lo studente, che a sua volta deve orientarsi in tale ginepraio, così che la didattica ha dovuto progressivamente svuotarsi e spesso ridursi a un ruolo marginale. Il paradosso in cui ora ci troviamo è quello di un'università estremamente povera di risorse materiali (e quindi paralizzata anche nella ricerca) nella quale la "lezione" rischia di diventare la cenerentola delle attività di un docente, mentre essa – nonostante tutto – resta l'unica dinamica vivente, l'insostituibile ed essenziale punto di incontro tra le esigenze di chi studia e la produttività culturale di chi insegna. La lezione è diventata quasi una sopravvivenza, ma senza la sua efficacia cascherebbe l'intero senso dell'istituzione e si rattrappirebbe il significato stesso dell'insegnare. Faccio solo notare che i tempi e i modi del "far lezione" sono diventati tempi sempre più stretti e modi sempre più assimilabili a pacchetti di informazioni.

Gli studi umanistici, e la filosofia in particolare, rappresentano ancora un sintomo eloquente del processo complessivo. Il tempo "per comprendere" è soppiantato da un processo di compressione la cui misura non è neppure il semestre formale, ma un trimestre reale (e per giunta corto). Lo studente non solo non ha il tempo di elaborare individualmente i temi proposti ma normalmente non ha neppure il tempo per costruire un'esperienza di socializzazione culturale con i suoi compagni di corso, e non è che le cose cambino granché se passiamo dal triennio al biennio (cosiddetto "magistrale"). Chi insegna, da parte sua, sa perfettamente che la parola "seminario" è spesso una promessa illusoria e qualche volta perfino un trucco per compensare retoricamente il deficit dell'apprendimento relazionale e condiviso. Nel migliore dei casi si arriva alla fine delle ore di corso con la nettissima sensazione che adesso, finalmente, si potrebbe davvero iniziare perché sono state appena costruite assieme le basi per un linguaggio comune e le attese di un'effettiva esperienza filosofica, per quanto modesta essa possa essere. "Già finito?" Ci si guarda tutti con un senso di acuta delusione: "E se continuassimo?"

A questa ricorrente domanda chiude subito la bocca l'impianto stesso dell'istituzione. Incombe il colloquio d'esame (quindi nessun tempo per la maturazione critica sui testi), cui seguono – in una veloce sequenza che non ha più nulla di culturale – altri corsi telegrafici e altri analoghi esami (sostenuti "a caldo" per non dimenticare quel poco che si è appreso nelle lezioni), se si vuole restare degli "studenti in corso". E se poi guardassimo i piani di studio, dove gli insegnamenti "a scelta" sono ridotti al minimo, apparirebbe del tutto manifesto che lo studente viene demotivato a iterare quell'insegnamento che lo ha interessato, e talora ciò gli viene impedito tout court.

Sempre attingendo alla mia esperienza personale degli ultimi anni, confesso

che ogni volta – di fronte a quel “già finito?” – ho provato a rilanciare la palla rendendomi disponibile alla continuazione del corso con una forma di seminario aperto e sganciato dalle esigenze istituzionali. Ma ogni volta le buone intenzioni sono andate a morire per il semplice fatto che la macchina istituzionale non concede allo studente *détours* di questo genere se vuole rispettare i tempi del suo curriculum. C'è anche chi si svincola e chi non coincide più con la figura propria dello studente, e spesso mi è capitato all'interno di un corso di riscontrare una quota non così irrilevante di non-studenti – ma “studianti” e fortemente interessati – il che apre un'altra dimensione del senso degli studi umanistici e del loro carattere di incondizionatezza.

Dunque, la griglia mortifera delle condizioni soffoca l'incondizionatezza di cui vive la filosofia (e con essa gli studi umanistici), la quale ha la possibilità di sopravvivere alle condizioni solo ingaggiando una battaglia donchisciottesca, già persa in partenza. Tuttavia, in quel poco o pochissimo di aria che resta da respirare si gioca per intero la “politica della filosofia” nella scuola di oggi: essa si regge sull'incontro di due frustrazioni, quella degli studenti delusi e quella dei docenti a loro volta delusi di non potere scavalcare il principio di realtà dell'istituzione. Frustrazioni che comunque nascondono, a mio parere, un formidabile serbatoio di energie potenziali (e di desideri) che non è destinato ad autodistruggersi, se solo allarghiamo la vista e riflettiamo al paradosso di una scena culturale in cui all'evidente impoverimento degli studi filosofici a livello accademico corrisponde un altrettanto evidente interesse diffuso e non solo mediatico (anzi, sono i media che lo inseguono) per quello strano e misterioso oggetto che va appunto sotto il nome di filosofia.

Insegnare è “impossibile”

Insegnare fa parte di quelle esperienze che il vecchio Freud aveva caratterizzato come *impossibili*. Per capirsi bene a proposito di questa affermazione, che oggi mantiene tutto il suo valore, è opportuno distinguere tra due livelli di impossibilità. Freud non alludeva certo a quella sorta di impossibilità materiale che oggi stiamo sperimentando: non solo l'insegnamento è stato infatti dequalificato socialmente, al punto che adesso il “professore” non gode più di alcun particolare prestigio, ma è diventato uno sbocco lavorativo sempre più difficile da realizzare. Sembrano aspetti contraddittori, in realtà non lo sono: per quanto deprezzata, la professione dell'insegnante rimane un obiettivo molto ambito, e il dispositivo sociale ti dice: “Guarda che quest'obiettivo vale ormai poco e inoltre non affannarti perché la strada per raggiungerlo è quasi completamente sbarrata”. Se ciò è lampante per la scuola secondaria, per l'università è clamorosamente evidente. Non voglio qui entrare nel merito dei veri e propri gironi infernali dei tirocini e delle abilitazioni. Essi stanno assillando un esercito di candidati ben consapevoli che in fondo all'immenso tunnel c'è solo una lucina fiavole, quando pure risulti visibile. Osservo solo che i pochissimi che raggiungeranno un traguardo, chissà quando e chissà dove, non senza sacrifici e spese, avranno un salario a dir poco deprimente. Insomma, questo lavoro quasi impossibile da ottenere (il tasso di mortalità è davvero impressionante rispetto alle attese) viene ricompensato con due caciotte e una mozzarella come se fosse un impiego vile, senza valore.

L'altro livello (quello cui presumibilmente faceva riferimento Freud) è un'impossibilità nobile e riguarda il fatto che insegnare – come sa bene chi abbia seriamente provato a farlo – non è equiparabile a un lavoro qualunque e non può essere omologato a un impiego regolato da mansioni predeterminate e da una routine fissa. Tutto spinge oggi verso un simile livellamento ed è raro che si riesca a capovolgerne davvero la tendenza: ci si adegua a pratiche sempre più impiegate che fiaccano ogni resistenza individuale, ma poi è vero anche l'esatto contrario e cioè che nessuno, neanche l'ultimo degli insegnanti, si lascia persuadere che quello che sta facendo sia assimilabile a un comune lavoro d'ufficio. La maggioranza degli insegnanti, ancorché pesantemente proletarizzati e svuotati dei loro iniziali entusiasmi, hanno tuttora la nitida convinzione che il loro mandato non equivalga a un semplice impiego. Per quanto disconosciuti, conservano una mira ben diversa e la traducono in mille iniziative e gesti di creatività che trascendono l'idea di routine. Sanno anche – come è facilmente verificabile – che il loro “vero” mandato (ora socialmente fuorcluso) non è totalizzabile in nessuna didattica, intelligente che sia, perché è rivolto a un orizzonte mai davvero circoscrivibile dentro cornici pedagogiche: una sorta di compito infinito, non misurabile, mai fissabile in un unico risultato, sempre rilanciato.

Chi insegna davvero (e sono molti di più di quanto di solito si creda) sa che insegnare è appunto – alla lettera – impossibile e proprio perciò resta affascinato dalla professione che, nonostante tutto, cerca di esercitare. Insegnare è allora “impossibile” in un senso positivo poiché l'insegnamento non è mai riducibile a una disciplina oggettivabile: per il semplice fatto che l'insegnamento ha a che fare con la soggettivazione, con il diventar soggetti, si tratti di bambini, adolescenti o giovani che studiano all'università. Insegnare significa, né più né meno, *insegnare a qualcuno come diventare un soggetto*: neanche solo un cittadino, e neppure soltanto un cittadino critico, cosa che dovrebbe essere l'ovvio compito di ogni scolarizzazione. Questo compito viene generalmente disatteso e se venisse realizzato, anche solo parzialmente, sarebbe nell'attuale contingenza, un risultato rivoluzionario.

Insegnare a diventare un soggetto è qualcosa di più profondo e inquietante. Infatti nessuno sa precisamente che cosa sia oggi un soggetto e, se anche crede di saperne qualcosa, non dispone di un'arte certa con cui comunicare all'altro tale supposto sapere. Questa constatazione sarebbe sufficiente per demoralizzare chiunque. Già, chi te lo fa fare? Abbassa dunque la mira, limitati a quello che ti chiede l'istituzione e accontentati. Ed è così, infatti: una moltitudine di insegnanti ha tirato i remi in barca e vivacchia cercando di alleggerire un poco, se gli riesce, il peso della burocrazia. Come criticarli?

Tuttavia, perché nessuno è soddisfatto di una simile scelta, per così dire, di sopravvivenza? La risposta è evidente a chiunque insegni. L'insegnamento è altro, e se facciamo uscire di scena questo “altro”, che pare così impalpabile, l'insegnamento scompare. Ma il desiderio che sorregge la professione dell'insegnare non si può cancellare con un colpo di spugna né è riformabile. Per tentare di caratterizzarlo, basterebbe riflettere su quell'idea di “sapere” sulla quale allestiamo tanti pseudodiscorsi. Ricordo solo che sulla “volontà di sapere” Michel Foucault ha aperto, quarant'anni fa, un decisivo cantiere storico-critico. In ogni

caso, sapere e conoscenza non possono essere mai sublimati e promossi a presupposto indiscutibile di valore, “vero”, staccato, cioè disinnestato dalle pratiche soggettive.

Chi insegna non ha certo bisogno di leggere le formidabili analisi di Foucault per capire che sapere, potere, verità e soggetti, nella loro interconnessione, non sono nomi filosofici astratti, bensì esperienze vissute concretamente ogni volta che entri in classe, quando quasi automaticamente ti chiedi che cosa stai cominciando a fare. Quel desiderio incancellabile, cui mi sono appena riferito, per quanto sia indeterminato e irriflesso, ti impedisce di credere che ciò che stai iniziando si esaurisca in una trasmissione di sapere, e se anche ti illudessi che questo è il tuo compito, perché è ciò che manifestamente ti si chiede, non appena cominci a metterlo in atto ti accorgi immediatamente che stai facendo qualcosa che ha poco a che vedere con la trasmissione di ipotetici pacchetti di conoscenza. Lì ci sono, davanti o intorno a te, tante domande soggettive che appunto chiedono altro: domandano qualcosa che tocchi e valorizzi la soggettività individuale, che insieme rispetti le differenze e produca un legame sociale. Una complessa metacomunicazione, direbbe qualcuno, che riesca a raggiungere il desiderio stesso del destinatario. È solo un accenno, naturalmente. Mi limito qui a scoperciare una scatola che di solito teniamo ben chiusa. Ma come è possibile insegnare senza aprirla un poco?

È sufficiente scostare il coperchio di questa scatola che contiene il segreto e il significato stesso dell'insegnamento – qualunque insegnamento, in ogni ordine di scuola ma anche al di fuori dell'istituzione scolastica, a cominciare dall'“educazione” dei figli nelle famiglie –, per accorgersi che la soggettività, cioè la posta in gioco decisiva, non è solo quella dei discenti ma anche la soggettività del docente. Chi insegna, infatti, è qualcuno che si mette in gioco, entra nella relazione giocando, anzi rischiando ogni volta, la propria soggettività: qualcuno che si apre al confronto e si trasforma lui stesso nel processo di trasformazione in cui consiste l'insegnare.

Potremmo dire, con una formula, che l'insegnante “impara”, cosa? A modificare sé medesimo. L'inquietudine, di cui ho fatto cenno sopra, consiste proprio in questo: nel capire che l'insegnamento non può mai essere una trasmissione in esteriorità poiché comporta il mettersi a rischio. È un gesto molto difficile, e forse appunto “impossibile” da praticare ogni giorno. È facile constatare che accade normalmente il contrario e che il dispositivo scolastico quasi ti costringe ad andare nella direzione della routine. Insegnare non è mica una missione! Come dar torto? Eppure tutti quelli che insegnano sanno che non è mai soltanto una routine, e che, se lo diventasse, dell'insegnamento non resterebbe più nulla. Diventerebbe una parola vuota e si tradirebbero tanto il desiderio consapevole di chi vuole insegnare quanto il desiderio sopito di chi si trova nella condizione del discente.

Ricordavo prima Derrida. Ci ritorno ora perché Derrida è il filosofo che ci ha insegnato a manovrare la parola *impossibilità*: questo “impossibile” è infatti reale, attraversabile nelle pratiche effettive, anzi è quella dimensione la cui presenza può attraversare da parte a parte le pratiche dell'insegnare e la cui assenza mortifica inesorabilmente tali pratiche. Dunque, sì, insegnare è impossibile, tuttavia ogni

vero insegnamento si nutre di tale impossibilità.

L'ambiguità della valutazione

Vorrei ora tornare alla scena universitaria, quella che conosco meglio per esperienza diretta. I mali dell'università italiana non sono stati certamente sanati dalla recente riforma che comunque ha modificato la governance di questa sofferente istituzione abolendo, tra l'altro, le antiche facoltà. Il vento che oggi soffia dovunque si chiama "valutazione". Rispetto ai mali veri e propri (molteplici, anche se in buona parte figli dell'endemica mancanza di risorse che strozza e irrigidisce ogni comparto) il vento della valutazione appare – a essere ottimisti – una fievole brezza, una specie di placebo.

Con minore ottimismo e applicando uno sguardo critico, è un vistoso trucco per tenere in costante fibrillazione tutti i docenti e tutti coloro che aspirerebbero a diventarlo. Aspre polemiche hanno accompagnato l'intervento dell'Agenzia nazionale per la valutazione (Anvur), incaricata di quantificare e di classificare la ricerca dei singoli docenti e aspiranti tali mediante criteri bibliometrici quanto meno discutibili. Questo intervento ha ricadute materiali pesanti (per esempio incide sulle abilitazioni e determina coefficienti per la distribuzione delle risorse da attribuire ai neonati mega-dipartimenti), ed è perciò ovvio che abbia accentrato su di sé attenzioni e monopolizzato energie. Sarebbe interessante calcolare quanto del loro tempo vi abbiano dedicato docenti e aspiranti docenti per poter soddisfare agli adempimenti richiesti. Avremo modo, su questa stessa rivista, di ritornare con adeguate riflessioni sul problema specifico della valutazione. Qui vorrei solo considerare quali ne siano le implicazioni con l'insegnamento, inteso nel modo con cui l'ho tratteggiato nelle pagine precedenti. Una risposta drastica sarebbe: nessuna.

Meno drasticamente, ed entrando criticamente nel merito, si possono vedere molte implicazioni negative. Ci dicono che, se la macchina funzionasse, avremmo in futuro dei docenti la cui qualità produttiva sarà stata soppesata con criteri rigorosi e con scarso margine di arbitrarietà. Ciò significa dare per scontata la possibilità di misurare il valore degli insegnanti. È un presupposto facilmente falsificabile, tuttavia è un fatto che questo vento culturale avvolge la scuola intera, non solo l'università, in tanti modi e comunque come conseguenza diretta, considerando che l'università è il serbatoio di formazione e selezione di tutte le categorie di insegnanti.

La macchina della valutazione veicola una doppia ambiguità. La prima delle sue ambiguità è appunto quella di presumere una scientificità che essa in definitiva non può dimostrare di possedere (i suoi criteri sono quasi esclusivamente numerici). La seconda ambiguità, più clamorosa, è invece di natura politica, o esplicitamente ideologica. Uno spostamento di accento, per dirla in maniera garbata. La scuola ha bisogno di risorse: chiede, attraverso le sue evidenti sofferenze, una strategia politico-economica che restituisca in solido ai processi di formazione il peso che essi hanno e dovranno avere nel prossimo futuro in una prospettiva di civiltà e di intelligenza sociale (o almeno di adeguamento ai migliori standard europei). La valutazione è una specie di doma-sguardo: non guardare, tu docente e anche tu che vorresti diventarlo, alle risorse, ovvero al fatto che senza

soldi non ci saranno innovazioni e soprattutto non ci saranno nuovi posti, guarda piuttosto a come misurare quello che hai prodotto, al merito computazionale che ti spetta, a come entrare nelle classifiche e a come affrontare in modo giusto la concorrenza. Da questo punto di vista la macchina della valutazione, più che un dispositivo ideologico e ambiguo, funziona come un dispositivo decisamente perverso.

Cosa riesce effettivamente a vedere l'occhio del valutatore? Misura il prodotto in termini di numero di saggi e monografie pubblicate, classifica le riviste su cui sono comparse le pubblicazioni, tenta di stabilire il grado di impatto internazionale, dice infine al valutato se ha superato una certa "mediana" o standard di entrata; allargando il campo alla scuola secondaria, potrebbe arrivare a quantificare la validità dei curricula, anche se in genere la storia personale riveste qui un'importanza del tutto secondaria.

Ma questo dispositivo di controllo e di classificazione risulta soprattutto cieco di fronte alla sostanza dell'insegnamento. Non vede cosa effettivamente produce un insegnante in situazione, soprattutto non vuole saperne nulla. È un dispositivo di esteriorità, del tutto estraneo alla sostanza e ai problemi dell'insegnare. Accade, così, che a questa sostanza e a tali problemi venga annessa un'importanza sempre più marginale, come se fosse irrilevante quel discorso sull'insegnare come processo di soggettivazione che, invece, è evidentemente prioritario. L'attenzione, come notavo, viene dirottata altrove, su un terreno di produttività assai lontano dalle pratiche concrete.

Dove e come si impara a insegnare, in che modo avviene – se avviene – l'incontro del docente in formazione con l'"impossibilità" che caratterizza ogni insegnamento? Sono domande del tutto prive di interesse per la logica del valutare e del premiare oggi dominante e microfisicamente diffusa. Questa logica combina una dimensione presentabile, una faccia – per dir così – pulita, con la dimensione assai meno presentabile del controllare e perfino del punire. La compresenza di queste due facce mi pare un sintomo molto eloquente della contraddittorietà della condizione neoliberale in cui viviamo.

Prima ancora di affrettarci a cercare una via di uscita da tale mix alquanto diabolico, che corrisponde tendenzialmente alla nostra "normalità", occorre mettere al lavoro la pazienza dell'analisi: diabolico mi sembra precisamente il fatto che noi spesso accettiamo supinamente questo doppio registro senza avvertire il bisogno di una descrizione puntuale e critica. Scopo di queste mie pagine sarebbe dunque quello di avviare un'analisi credibile dell'attuale dispositivo-scuola chiarendo, o tentando di chiarire, che una simile descrizione risulterebbe vuota e amorfa se venisse condotta a partire dallo sguardo di un cosiddetto osservatore neutrale. Occorre invece, a mio parere, un punto di innesto insieme interno ed eccentrico, che propongo di identificare nella soggettività dell'insegnante, nel compito di soggettivazione in cui si situa la sua pratica fungente e nell'orizzonte di "impossibilità" che è irrinunciabilmente legato a questo compito.

La dittatura del programma

RAOUL KIRCHMAYR

*È assai più difficile ridurre alla fluidità i
pensieri solidificati, che non l'esistenza
sensibile.*

G.W.F. Hegel

*Esiste sempre un'ideologia in un apparato, e
nella sua pratica o nelle sue pratiche.*

L. Althusser

*Mi sono abituato, senza abituarli, a
insegnare.*

J. Derrida

1. Un sintomo ossessiona i discorsi sulla scuola: la “riforma”. L’abuso della parola segnala da tempo che la scuola pubblica è sottoposta a un processo di cambiamento storico e culturale che ne ha fatto un territorio conteso. Ancor più che in passato, la trasformazione neoliberale della società ha reso l’insegnamento in Italia una *professione di frontiera*. Abbandonata la tradizionale funzione di assicurazione ideologica nella riproduzione del sapere, l’insegnamento si è ritrovato in prima linea. Non è stato un bel risveglio: al di là dell’apparente confusione dei disegni di legge, si è imposto un progetto volto a razionalizzare la scuola, a integrarla al sistema economico e a mettere a punto dei dispositivi di controllo biopolitico, in nome della valorizzazione delle risorse.

Per converso, per chi la vive dal didentro la scuola si sta scoprendo come la nuova *frontiera della professione*: la volontà di ridisegnare la figura del docente secondo logiche neoliberali e funzionalistiche sta accelerando tanto la scomparsa del professore quanto la sua sostituzione con quello che Sartre, a giusto titolo, aveva chiamato l’“intellettuale del sapere pratico”: una figura cui la società affida il compito di applicare le tecniche specialistiche, esulando dai suoi compiti l’interrogazione sulla loro essenza e sulle loro finalità.

A uno sguardo microfisico la scuola continua a essere un ambiente contraddittorio, lacerato da tensioni eppure ancora reattivo. In una prospettiva più ampia, l’impoverimento della scuola – come d’altronde l’attacco all’università – qualifica un programma politico con cui, dagli anni novanta, si è proceduto allo smantellamento del welfare. Il progressivo convertirsi delle istituzioni in sistemi ideologici autoreferenziali prelude alla loro cessione di campo rispetto ad altre forze (che non necessariamente sono solo quelle del “mercato”). Ciò ha il duplice effetto di indebolire – fino alla scomparsa – la tutela sociale fornita dallo stato dal

dopoguerra e di produrre un arretramento significativo nelle aspettative di formazione qualificata e di cultura. In altre parole, il programma in via di attuazione mira ad *allentare il vincolo del patto sociale* fondato su un'idea di scuola come avviamento alla partecipazione consapevole e attiva alla cittadinanza. Occorre riconoscere che l'obiettivo è stato realizzato dai governi degli ultimi vent'anni, in particolare da quelli di destra. Specie nell'ultimo decennio essi hanno perseguito tale progetto autoritario, da un lato dipendente da una visione mitizzata del tecno-capitalismo contemporaneo e delle sue dinamiche, dall'altro lato riflesso di un disprezzo quasi premoderno per la formazione e la cultura.

2. La trivializzazione della cultura è avvenuta sotto la specie della sottocultura aziendalistica. Con il suo lessico falsamente oggettivo, essa ha avuto lo scopo di riempire i margini del linguaggio e di colmare le beanze della nostra realtà sociale e culturale, di saturare con un troppo di senso l'essenziale spazio del non-senso. Densificare la realtà è un antidoto all'angoscia: lo scopo manifesto dell'odierno programma ideologico è che la scuola debba mutare radicalmente il suo senso, da comunità autonoma a struttura soggetta a eteronomia. Così, da apprendistato alla critica, essa deve diventare portatrice di un senso prodotto *altrove*, da acquisizione dell'arte del *disgiungere* per *ricomporre* a un saper-ricomporre mediante pacchetti preformati da maneggiare secondo regole imposte. La retorica delle competenze – di cui è ammantato il più recente discorso pedagogico – nasce da qui, da questa esigenza presupposta e inindagata – pertanto metafisica – che è funzionale allo scopo di otturare quei vuoti di senso che, d'altronde, è lo stesso tardo-capitalismo a produrre.

Se nell'epoca del tardo-capitalismo ciò che tende a venire meno è la possibilità dell'esperienza del "reale", che apre la dimensione del senso, ora in nome della "realtà" – invocata come ultima istanza di verità – si chiede alla scuola di adeguarsi all'epoca presente. Per conformismo allo spirito del tempo, scambiato surrettiziamente per atteggiamento criticamente realista, si invoca un'unità tra scuola e società che non è altro che il disconoscimento di un principio fondamentale, quello su cui si basa l'idea stessa di scuola, cioè la sua libertà rispetto allo scopo e all'interesse. Ciò che non si vuole più vedere è che la scuola serve la società se e solo se non è servile, serve il suo tempo se e solo se procede secondo un *altro tempo*, secondo un ritmo che non è quello della riproduzione degli schemi sociali dominanti, ma quello incalcolabile dello scoprire e del ruminare, dell'intuire e, perfino, del *perdere tempo*. Senza il tempo *libero* – che evidentemente non è né "tempo libero" né tempo di lavoro – non c'è scuola. O la scuola è questo spazio e tempo *liberi* – perseguimento di finalità senza scopo – oppure essa, semplicemente non è.

Affermare il principio della libertà della scuola e dell'università significa pertanto porsi la questione delle condizioni di possibilità (materiali, istituzionali e culturali) affinché vi sia apprendistato a *pratiche di libertà*. Questa è la ragione per cui la scuola, concepita nella sua dimensione di autonomia e di incondizionatezza rispetto a fini che le sono estrinseci, è vista dall'ordine tecno-capitalistico come una sacca di conservazione che deve essere incisa in profondità e asciugata dei suoi umori vitali. Il progetto di aziendalizzazione della scuola, la retorica delle

competenze e il funzionalismo aggiornato che è diventato il discorso dominante della cosiddetta “riforma” hanno la loro ragion d’essere in questa volontà di negazione di ciò che si contrappone all’imposizione di *un* linguaggio e di *un* mondo, cioè il mondo dell’*one world* neoliberale.

3. A riprova dell’odierna tendenza, sarà sufficiente considerare un altro sintomo linguistico, tipico del processo tecno-capitalistico di “razionalizzazione” della scuola: la sostituzione della parola “professore” con l’asettica locuzione di “professionista dell’educazione”.¹ La sostituzione è ben più di un tic che migra dai gerghi aziendalistici nati nelle facoltà di economia al linguaggio della burocrazia, oltre che nelle tendenze sedicenti nuove di un pedagogismo contemporaneo più attento a un astratto nominalismo che alle pratiche di potere in cui è implicato e di cui si fa riproduttore acritico. Certo, non possiamo stupirci della scena da bon ton aziendale che i tecnocrati dell’educazione e della formazione hanno apparecchiato in anni di quieta disattenzione e di muta condiscendenza. Prima di ogni altra cosa, al *party* delle competenze occorre imparare a parlare la lingua del padrone. Lo si è detto: la scuola è territorio di conflitto, dove l’oggetto della contesa è la resistenza che i vecchi linguaggi oppongono alla lingua padronale. Già Pasolini aveva evidenziato la portata di un processo di profondo cambiamento del paese che tendeva a sostituire l’università con l’azienda, in dipendenza del mondo modellato dal capitalismo. Se i “centri creatori, elaboratori e unificatori di linguaggio, non sono più le università, ma le aziende”,² di conseguenza si preferisce delegare la produzione di paradigmi di senso all’esterno della scuola e dell’università.

Una volta introdotta nel gergo della scuola, la parola “professionista” significa un vuoto, ma lo fa prospettando un pieno di senso mediante un’auratizzazione della figura del professore. La locuzione “professionista dell’educazione” la ricontestualizza e la carica di senso nuovo. Il *reframing* e l’auratizzazione del discorso tecnocratico denunciano l’impoverimento simbolico e materiale della figura del professore, il suo scadere a esecutore di scopi definiti altrove. Al contempo, l’espressione promette di restituirle una dignità astratta mediante il ricorso all’immaginario mercatistico e aziendale. Il risultato di questa operazione appare doppio. Dal lato comico (ma tragico) c’è l’imitazione esteriore dello *human engineering* postfordista, allo scopo di imbellettare un corpo logoro e invecchiato. Dall’altro lato, quello serio (ma ridicolo), c’è la produzione di effetti di realtà risultanti dall’innesto idiomatico e dal prestito linguistico con cui si vuole riconfigurare il territorio dell’educazione e della formazione, integrandolo alla logica neoliberale.

Se la figura del professore tradizionale è entrata in crisi, l’innesto linguistico opera come una ri-valorizzazione simbolica in accordo (ideologico) con il contesto storico-sociale supposto dominante. Sottratto finalmente al suo antico mandato, ancora umanistico, il “professionista dell’educazione” può scoprirsi così ringiovanito, perché ha assunto i lineamenti del padrone. Da padrone delle tecniche, egli riceve il nuovo mandato della società neoliberale: trasmettere delle *competenze* che sono un mero saper-fare. Il professionista dell’educazione rappresenta così, nella vetrina del mercato del sapere, l’ennesima figurazione del soggetto sovrano, razionale e padrone di sé, ma, al tempo stesso, sotto forma di una

sua imitazione grottesca.

Affermando la centralità del processo cognitivo-produttivo, basato sull'acquisizione delle competenze da parte dello studente, sul controllo della performance e al conseguimento del risultato, la sempre più battente propaganda sul "merito" cerca di inoculare l'idea per la quale le disuguaglianze vanno riconosciute e valorizzate, sottacendo in tal modo i dispositivi di accumulazione e riproduzione del capitale (reale e simbolico) che di fatto negano la retorica democratica delle "pari opportunità" (qui da intendere in senso ampio, e non solo relativo alla differenza di genere) e, più in generale, di accesso concreto al diritto allo studio.

Presentando la valorizzazione come un obiettivo desiderabile per l'intera società, dunque come un fine universale verso cui far tendere le "riforme" scolastiche e universitarie, le tendenze culturali del tardo-capitalismo tentano di imporre – spesso con successo – il vecchio trucco del capovolgimento semantico e dell'occultamento delle condizioni materiali su cui è fondata la diseguale distribuzione delle risorse, che è la posta in gioco dell'economia politica. A ciò si associano nuove forme di controllo che passano attraverso la tecnicizzazione delle relazioni sociali, ideologicamente rivestite con l'abito di una seconda natura. Il compito che è assegnato alla scuola nella società tardo-capitalistica e neoliberale è così quello di fungere da luogo di "rinaturalizzazione" delle disuguaglianze e delle forme sempre più sottili di oppressione dolce che integrano la valorizzazione delle risorse.

4. Eppure il programma di assoggettamento della scuola incontra delle difficoltà, la più grande delle quali è quella di guadagnare i professori alla causa tecnocratica, per indurli ad abbracciare le ragioni di ciò che li ha spogliati del senso del loro operare. A loro si chiede un gesto d'acquiescenza che sancisca la loro servitù volontaria al programma neoliberale, l'adeguarsi a un corso del mondo che tanto più si impone come evidenza quanto più il tempo presente sembra invece promettere altre possibilità.

Il funzionalismo pedagogico mira al riempimento e al *controllo del processo* in ogni sua fase. Per ridisegnare il mondo del professore, esso incide con il bisturi della neolingua aziendalistica sul corpo dell'*exis*, che vede come indurito e ossificato, di fatto come un impedimento all'assoggettamento disciplinare della scuola ai fini del sistema della riproduzione sociale. Se è infatti nota la tendenza conservatrice degli apparati burocratici, tra questi la scuola è tanto una delle istituzioni più conservatrici quanto una delle più pronte – nella sfera delle pratiche effettive, il che vuol dire *nella quotidiana pratica di insegnamento* – a mutare modelli e a mettere in discussione le forme della sua missione. Nel recente passato una buona sperimentazione di pratiche, condotte sotto l'ombrello della legislazione sull'autonomia scolastica, è stata rivendicata come il frutto di un intervento *dal basso*, avvenuto più sul piano microfisico che su quello dell'ingegneria istituzionale. Ed è da questa esperienza microfisica che si possono riattivare le risorse per una pratica del "professare" che sia anti-ideologica e di resistenza.

Infatti, nella sua dimensione microfisica, concreta e situata, il "professare" è preso in un paradosso essenziale, tra la necessità della trasmissione culturale e la

singularità del gesto dell'insegnare, tra l'esigenza illuministica di rendere accessibile il sapere e la considerazione che ogni sapere (penso anzi tutto a quello filosofico) non si riduce mai a un accumulo di saperi o all'acquisizione di competenze. Nella situazione concreta e paradossale della classe occorre pertanto ritrovare il potenziale di resistenza verso il progetto di disciplinamento dell'esperienza. Qui il professore è preso nella tenaglia tra i discorsi dell'apparato da un lato e l'esigenza – di volta in volta singolare – di dare senso all'esperienza concreta dell'insegnamento. Il conflitto si apre lungo questa linea di faglia che separa, unendole, la formazione-espropriazione tardo-capitalista della presenza in classe (inquadrata in una vera e propria *Bildung* a bassa intensità, risultato di una complicata ragnatela di rapporti mobili) e la rivendicazione dell'insegnamento libero. La linea di faglia chiama così in causa il professore come scisso tra una condizione simbolica e materiale intessuta di nuove povertà, e la risignificazione tardo-capitalistica che, facendo di lui un "professionista dell'educazione", finge di sottrarlo al corrente processo di proletarizzazione e di marginalizzazione del lavoro intellettuale.

5. La classe è il luogo in cui professore e studenti sono attori, ciascuno con il suo corpo. È anche il luogo in cui il conflitto e la commedia del funzionalismo tecnocratico sono messi in scena. La commedia avviene ogni giorno in migliaia di aule scolastiche, dove la forza dell'abitudine si presenta nella sua fondamentale ambiguità: lo sprofondare nella noia dell'eterno già-stato da un lato, l'intensità di desideri che prendono forma e parola, il lampo della scoperta condivisa dall'altro. È in questo *entre-deux* che si gioca quotidianamente il movimento pratico di contro-significazione che dà ancora senso all'insegnamento. A dire il vero, ne è il cuore anti-ideologico e contestatore, buffonesco e un po' patetico, quando ancora ambisce a un riconoscimento che è stato cancellato e di cui non si deve avere nostalgia.

Nel caso della scuola, la commedia apre la porta a un farsi del senso che apparentemente indossa abiti frusti. Ogni mattina la scena si ripete, e già per questo ci sarebbe da ridere. Il professore varca la porta dell'aula, gli studenti si alzano in piedi in segno di rispetto, lui prende posto in cattedra, loro si siedono ai banchi. Si sa: il meccanismo della ripetizione genera il comico, ancora più potente quando la ripetizione è involontaria. Il gesto sempre uguale sigilla l'abitudine e le sue certezze quotidiane: il piccolo mondo ritrova a ogni cambio d'ora la sua apparente stabilità, che nulla pare riuscire a scuotere. Il rituale genera fiducia in un ordine esteriore che diventa mappa mentale, prima ancora che una nozione sia impartita. A ciascuno il suo posto, a ciascuno il suo compito. Il professore alza gli occhi dal registro che ha appena finito di compilare e firmare, il brusio nell'aula scema rapidamente, il professore prende la parola, inizia la lezione.

Ora, tutto ciò è *finto*. Presentandosi tutti i giorni su quella povera scena che è l'aula di una scuola, il professore sa o sente di essere un commediante *malgré soi* e perciò vocato al martirio, in quell'eterna esposizione di un corpo che, per sistema e ideologia, si vorrebbe staccato dalla testa. (Di tanto in tanto ricompare l'idea balorda di sostituire il docente con un video o con una macchina: se fosse una *talking head* il docente sarebbe perfetto, coinciderebbe senza inopportune

sbavature con la sua funzione.) In questo sogno del trionfo del *distante riempito e non-situato*, dell'astrazione asettica e della scomparsa del corpo, si fa luce la verità dell'odierno funzionalismo che non vede che la dimensione tecnica, se non fosse che alla tecnica poi viene attribuito il potere, quasi messianico e palinogenetico, di colmare le lacune lasciate dalla rimozione dell'esperienza vivente. Come con sempre maggiore frequenza i giovani tatuandosi rivendicano inconsciamente l'esperienza singolare del loro corpo contro le forme molteplici di espropriazione immaginaria e simbolica, così la pedagogia funzionalista risignifica tecnicamente il corpo-docente dopo aver cercato di espellere da esso tutto ciò che eccede la logica della quantificazione e del calcolo. È in questo modo apparentemente *souple* e anonimo che viene imposta la dittatura di quel programma di uniformazione che mira a riconoscere e a valorizzare i "meriti" e le "eccellenze".

6. Come molti altri colleghi, io stesso ogni mattina prendo parte all'eterna finzione della scuola, impersonando il mio ruolo affascinante e faticoso, talvolta insopportabile, provando ad affrontare a ogni suono di campanella l'esperienza della perdita e della scissione da un lato e, dall'altro, quella delle piccole vittorie in cui consiste l'autentico piacere dell'insegnare: lo sguardo che si illumina, la domanda imprevista e controtempo, l'osservazione appassionata che mostra il lampo dell'intelligenza. Guida spirituale a buon mercato e battutista da bar, maestro di supposto sapere e buffone, custode di linguaggi arcaici e provocatore da modesta pièce d'avanspettacolo, indosso diversi costumi secondo il mio umore e quello del mio piccolo pubblico.

Non è forse così che quella *microfisica della resistenza*, che fa dell'*exis* il punto d'avvio di una pratica di trasformazione, prende corpo e opera – su situazioni concrete, contingenti, di volta in volta esposte al pericolo del nuovo e dell'incalcolabile –, quel movimento di senso che è di per sé libero di opporsi alla sottrazione di senso e alla logica dell'eteronomia imposta dal funzionalismo tecnocratico? Il professore, quando sa "fare bene il suo mestiere" è "professore senza esserlo", una specie di sciamano in grado di incantare facendo danzare davanti all'occhio dello studente silhouette evanescenti. Perché il lato malinconico della rappresentazione – che non poteva che sfuggirci quando eravamo seduti al posto dei nostri studenti – è che ben poco di tutto ciò che viene "insegnato" sarà stato *anche* vissuto. La vita di studi seguita dal docente non sempre lo avrà portato a nutrire altra esperienza che non quella di una biblioteca o di un'altra aula, da cui un giorno è entrato studente e dalla quale sarà uscito insegnante. Che cosa dirà mai quel corpo che si vorrebbe far sparire dalla scena e che pure è là, presente, talvolta ingombrante, sempre espressivo, nonostante tutto? Lascerà trapelare passioni e tormenti, farà intravedere le ferite della sua storia, oppure farà di tutto per dissimularle e incarnare così la presunta figura modello dell'insegnante, quale è vagheggiata dagli ukase della burocrazia? Se si lotta a sospendere gli effetti dei dispositivi disciplinari prodotti dagli apparati e dai regimi discorsivi, allora – tra un suono di campanella e l'altro – la classe può diventare un teatro in cui va in scena il rovescio delle procedure di assoggettamento, lo spazio e il tempo di un desiderio di libertà.

7. Forma di relazione, ambiente, forse perfino atmosfera che si respira in un'aula di scuola per il tempo di un'ora scarsa: la differenza tra un'ora e un'altra, tra un "buon" (o "bravo") professore e uno qualsiasi è questa capacità di allestire una finzione partecipata, in cui ne va di qualcosa che, per quanto minimo e marginale possa essere, *ha l'aria di essere decisivo*. Non dico che lo sia effettivamente, perché sarebbe difficile stabilire che cosa lo è e in base a quali criteri. *Qualsiasi cosa va bene per fare scuola*, a patto che questo "qualcosa" sia alla misura dell'incontro e possa così diventare relazione, "atmosfera", legame e infine sapere. Paradossalmente, tutto può diventare oggetto di ricerca, studio, seduzione intellettuale, curiosità, ispirazione. Il peso della "significatività" dell'esperienza di apprendimento non consisterà nella specificità dell'oggetto studiato, dell'assimilazione eteronoma dei contenuti e dei metodi, quanto nel *gesto* con cui oggetti, contenuti e metodi sono incorniciati, facendosi così *esperienza*. Il professore, qui, smette di insegnare perché ciò che egli professa è più testimonianza che conoscenza. La prima racchiude la seconda. Il suo *gesto* diventa criterio di distinzione che fa da guida nel percorso singolare dello studente. È questo il segreto, se ce n'è uno, dell'insegnare.

Ciò che il funzionalismo semplicemente *non può pensare* è che la logica della valutazione – quantitativa per sua natura – non può ammettere questo nocciolo di segreto che anima tutto ciò che è vivo e importante, da cui si sprigiona la fiamma della curiosità e della scoperta. Per quanto il docente si sforzi di rendere a sua volta "oggettivo" il suo gesto, in modo tale da presentarlo quale apprendibile, codificabile e trasmissibile, non potrà che scontrarsi con una impossibilità: quella di *agire e al tempo stesso di descrivere il gesto compiuto*. È come se il "buon" professore fosse tale in virtù di una sapienza nascosta o misteriosa che, pur tuttavia, non è nulla di tale perché si tratta della sua stessa biografia, di quel peculiare modo di insegnare che è il suo e di nessun altro: anni di letture, seminari, analisi, lezioni divengono corpo significativo in un'azione scenica che è sempre *testimonianza di una vita* condotta in nome della ricerca e dello studio: *questo* è ciò che viene, letteralmente, professato. L'artificio teatrale occulta sempre una verità, lasciando che essa trapeli nel dettaglio: quella seduta spiritica che è una lezione comunica un rigore che non è frutto di applicazioni procedurali e di metodi assimilati estrinsecamente, e mostra il *movimento* di un gesto portatore di senso.

Ciò che chiamerei l'*ethos* di una scuola a misura dei nostri tempi non potrà che misurarsi con questo aspetto *incalcolabile* dell'insegnamento: il "buon" insegnamento non potrà mai essere soggetto a griglie o a schemi di valutazione, dal momento che ciò che lo rende tale li eccede costantemente. Perciò occorre pensare radicalmente che cosa intendiamo quando diciamo "valutazione", posto che una politica pubblica e democratica della scuola non potrà sottrarsi al vincolo della valutazione. Ma se si confonde il problema dell'esperienza dell'apprendimento – e quanto esso comporta di essenzialmente *non valutabile* – con l'applicazione di procedure tecniche, otterremo – come già è accaduto – la sostituzione dell'esperienza con una razionalità apparente e per questo fallace.

Quel che è peggio, si comincerà a pensare che gli schemi e le procedure apparentemente razionali *dovranno dare forma all'esperienza*. A quel punto il danno sarà compiuto: si sarà scambiata la relazione con l'applicazione, lo scambio denso e sovrasignificante tra docente e studenti con algoritmi di apprendimento, la

prossimità dei corpi e dei volti con la distante direttività di norme pedagogiche che, sospetto, pochi desidereranno applicare secondo le indicazioni ufficiali. Il risultato non potrà che essere desolante: ossessionato da un potere che parla un linguaggio lontano anni luce dalla sua esperienza dell'aula, il professore sa che se applica quelle indicazioni la sua esperienza si svuota, mentre se non le applica essa rischia di non poter essere più tradotta nel linguaggio opaco dell'ideologia.

La mostruosità della scuola odierna è infatti l'apparente universo di senso che il linguaggio burocratico-ingegneristico proietta sulla relazione, nel tentativo di plasmarla secondo un ordine di significati che nulla ha a che vedere né con le finalità dell'insegnamento né con quelle, prive di finalità, della semplice bellezza del sapere. Quel linguaggio, fingendosi mezzo per i linguaggi settoriali, in realtà li domina alle spalle, orientandoli e componendoli in un unico processo sigillato *esteriormente*. Così, il motivo husserliano della perdita dell'intenzionalità fungente come causa della "crisi delle scienze" è oggi visibile nell'istituzione scolastica come *macchina di produzione del discorso unico* del "mondo amministrato".

All'opposto, l'etica per le nostre scuole a venire non potrà che fondarsi sul valore della *testimonianza*. Ma con una cautela: se intendessimo troppo seriamente questa formula ci allontaneremmo nuovamente da quell'idea di "atmosfera" che differenzia la buona scuola dalla cattiva: l'*ethos* per la scuola a venire o si sarà confrontato con la deriva nichilistica della nostra cultura e l'avrà affrontata, oppure sarà costretta a trincerarsi dietro tutte le forme "serie" che, prima o poi, sfociano nella dittatura della tecnica, delle competenze e dei diversi saperi insegnabili, trasmissibili e acquisibili. La "buona scuola" sarà allora quella in cui si saranno fatti i conti con l'impossibilità di una scuola del *tutto-pieno* di cui dovrà poter fare a meno. Una scuola che si prefigge di rendere competenti gli studenti rischierà di fallire in partenza nel compito che si è data perché non sarà stata in grado di porsi la domanda concernente l'etica dell'insegnare e del desiderare – che ne fanno invece tutta la sua nobiltà.

8. Con le sue pecche ataviche e le sue tare, la scuola pubblica italiana continua a ergersi come una diga frangiflutti di fronte allo sciogliersi dei legami sociali, alla loro "liquidazione" tardo-moderna e neo-capitalista. Forse lo fa più per spirito di conservazione, quasi per una *exis* che le è ormai connaturata e da cui fatica a distinguersi, che per volontà di affermazione. Frantumata com'è, dispersa nella pluralità di esperienze e di vissuti male o per nulla condivisi – se non nella quotidiana fatica del *docere* – essa conserva ancora brandelli di un *ethos*. Ammesso che l'Italia soffra di un deficit storico di religione civile, la scuola è al tempo stesso parte in causa, vittima e riparo per tempi come i nostri, in cui soffiano impetuosi i venti anonimi della perdita del sentimento di cittadinanza. Scissa nel *double bind* dell'espressione di una concezione arcaicamente autoritaria del potere pubblico (agli antipodi esatti dell'idea di *public service*), e di una funzione di supplenza rispetto a un intero universo di relazioni che abbiamo perduto, ritrovandoci drammaticamente soli – ovvero, nel migliore dei casi, dipendenti da legami di natura feudale che rimarkano il regime di oppressione morale e di corruzione della vita pubblica – la scuola, pur travagliata, scossa, immiserita, forse è ancora in grado di suscitare la possibilità della relazione. In tempo di nuove povertà, la povertà cui

è stata ridotta è anche la sua forza.

¹ È noto che uno dei punti focali della proposta di legge cosiddetta “Gelmini” si incentrasse sulla revisione profonda dello statuto del docente nel senso che stiamo descrivendo.

² P.P. Pasolini, *Empirismo eretico* (1972), Garzanti, Milano 2000, p. 18.

Cosa resta della scuola? Sulla crisi del discorso educativo

MASSIMO RECALCATI

1. Fili di ferro e computer

Il nostro tempo è il tempo di una crisi diffusa del discorso educativo. La scuola non è più il luogo da dove si irradia il potere di controllo e l'estorsione manipolatoria del consenso. Non è più nella serie delle istituzioni totali, non è più un apparato dello stato con una missione di intrupamento ideologico. Il suo prestigio simbolico si è indebolito, afflosciato, la sua massa è divenuta molle. Il suo dispositivo non è più disciplinare, ma indisciplinare capace di autorizzare a un rigetto crescente delle norme che raggiunge vertici paradossali, come quello della sospensione didattica degli allievi con obbligo di frequenza (sic!).¹

Il nostro tempo è il tempo dell'“evaporazione del padre” (Lacan) ed è, di conseguenza, il tempo dell'evaporazione della scuola.² La crisi del discorso educativo non è solo crisi del dispositivo disciplinare nel processo della formazione, ma è crisi del senso stesso di quel processo che si vuole definire “educazione” e che Françoise Dolto proponeva di chiamare più estesamente “umanizzazione” della vita. È un fatto: l'iperedonismo che orienta il discorso del capitalista autorizza a rendere la parola “educazione” un ferro vecchio dell'epoca ideologica. La scuola delle tre I (Impresa, Informatica, Inglese) sbandierata come un'innovazione al passo con i tempi da un recente ministro della Repubblica, sacrifica ogni riferimento alla pratica educativa nel nome di un principio di prestazione elevato alla dignità dell'Ideale dell'Io. Garantire l'efficienza della performance cognitiva è divenuta un'esigenza pragmatica che risucchia le bolle necessarie del tempo morto, della pausa, della deviazione, dello sbandamento, del fallimento, della crisi che costituiscono, come è noto non solo agli psicoanalisti, il cuore di ogni autentico processo di formazione. Il modello dell'apprendimento non è più quello rigidamente disciplinare che assimilava il potere al sapere nel nome di un Ideale garantito dall'*automaton* del grande Altro della tradizione. Quel modello morale della formazione, il cui paradigma possiamo ricavare dalla celebre metafora botanica che fa degli allievi viti storte che necessitano di pali dritti e di fili di ferro robusti per essere raddrizzate allo scopo di divenire conformi a un ideale di giusta normalità, è esaurito, morto, evaporato. Oggi prevale un modello che vorrebbe emanciparsi completamente da ogni preoccupazione valoriale. La metafora più adeguata per esprimerlo non è più botanica ma informatica: le teste funzionano come computer, come mappe cognitive che esigono il loro puntuale aggiornamento di informazioni. Si tratta di caricare più *files* possibili secondo il principio economico della loro massima utilità.

Mentre la metafora botanica si fondava sull'autorità simbolica del grande

Altro della tradizione, che esige innanzitutto un'obbedienza di ordine morale-valoriale, quella informatica sembra voler liberare il sapere da ogni laccio assiologico. Ma in realtà ciò che in questo modello viene meno è il rapporto del sapere con la vita o, se si preferisce, col soggetto. Lacan parlava dello scientismo come l'ideologia della "forclusione del soggetto" dove un "linguaggio senza parole" si impone anonimamente recidendo ogni possibilità di far esistere l'evento della parola come evento singolare. In questo senso l'uso del termine "forclusione" vuole indicare la radice comune della psicosi e dello scientismo; qualcosa viene tagliato fuori, non entra nel discorso, perde ogni diritto di cittadinanza. Si tratta del soggetto dell'inconscio come soggetto della parola e del desiderio.³ È il sapere anonimo e robotizzato dell'Altro che domina senza limiti e che costringe il soggetto a essere un suo oggetto tra gli altri. Il soggetto – nella psicosi come nello scientismo – non è soggetto della parola ma soggetto cancellato, parlato persecutoriamente dal linguaggio dell'Altro.

2. L'illusione scolastica e il gesto di Socrate

Se c'è qualcosa che resta della scuola nell'epoca della sua evaporazione indisciplinare è il rapporto del soggetto col sapere. La partita della scuola si gioca essenzialmente a questo livello. Esiste la possibilità di introdurre il soggetto in un rapporto vitale col sapere? Esiste la possibilità di lavorare attorno agli oggetti del sapere tenendo conto del rapporto che essi hanno con la vita di chi li deve assimilare? Ancora più radicalmente: ciò che resta della scuola non è forse la possibilità di rendere ancora il sapere un oggetto del desiderio? La scuola – ogni scuola, comprese quelle di psicoanalisi – non dovrebbe avere questo come suo compito più proprio? Rendere il sapere un oggetto agalmatico, un oggetto in grado di muovere il desiderio, un oggetto erotizzato capace di funzionare come causa del desiderio?

Esiste un modello della trasmissione del sapere che ha la sua matrice nella celebre scena del dialogo tra Agatone e Socrate nel *Simposio* di Platone. Nella sua lettura di questo dialogo Lacan sembra assumere tale scena come il paradigma di ogni *illusione scolastica*. Agatone incarna una domanda immaginaria di sapere che colloca il sapere stesso come il contenuto segreto di un contenitore. Il sapere sarebbe cioè l'oggetto più prezioso, splendente, seducente, l'*agalma*, il gioiello degli dei, a cui l'allievo spasmodicamente tende. La supposizione immaginaria consiste nel porre questo oggetto come trattenuto nella "scatola rustica" del Maestro. L'illusione scolastica è tutta qui: la domanda dell'allievo (Agatone) è quella di ricevere il sapere dal Maestro (Socrate) come se si trattasse di raccogliere il liquido contenuto in un altro contenitore. Proprio per questa ragione Agatone chiede di stare seduto vicino a Socrate. Egli vuole beneficiare a man bassa di questo travaso. La sua è una topologia ingenua. Agatone esige di restare prossimo al Maestro per assorbire un sapere che appartiene all'Altro e dal quale si sente escluso. La sua illusione è di ricevere questo sapere dall'Altro. Agatone vuole possedere il sapere di Socrate. Egli si pone come l'amante attraversato dalla mancanza, come un *erastes*, che ricerca quello che non ha nella pienezza dell'oggetto amato, nell'*eromenos*, rappresentato da Socrate. È l'illusione che abita ogni scolastica. Abbeverarsi al sapere già costituito del Maestro o dei Maestri situati come oggetti amati, come

eromenos.

Nel *Simposio* platonico lo scacco di questa illusione si realizza attraverso il gesto di Socrate che consiste nel rifiutarsi seccamente di incarnare l'*eromenos* – l'oggetto amato – per situarsi come un vuoto di sapere, come un non-sapere, come una mancanza di sapere, cioè come *erastes*, come amante del sapere. Egli sa, sa che al centro del sapere dimora un “vuoto”, e per questa ragione si rifiuta di occupare la posizione di *eromenos*, di “ciò che è degno di essere amato”. Egli non è l'incarnazione dell'oggetto amato ma della dimensione atopica del desiderio; “la sua essenza è quel vuoto, quell'incavo”⁴. che si oppone all'illusione scolastica che fa esistere il sapere come un tutto-pieno. Per questo egli rivolgendosi ad Agatone può dirgli: non sono io, ma sei tu che sei pieno. In altre parole, Socrate si sottrae dalla posizione di oggetto immaginario a cui lo vorrebbe inchiodare il transfert selvaggio di Agatone. Il suo gesto mostra che il sapere non è un oggetto contenuto nel contenitore dell'Altro, ma l'effetto di un percorso che egli è tenuto a compiere in proprio senza che esista un tracciato di questo percorso definito a priori. Si tratta piuttosto – come avviene in ogni processo di formazione – di un percorso che traccia il suo sentiero singolare solo nel momento in cui accade.⁵

Da questo gesto – il gesto di Socrate – si deve far discendere ogni possibile trasmissione feconda del sapere. Socrate si disidentifica dal pieno dell'*eromenos* per incarnarsi nella mancanza attiva dell'*erastes*, per emergere come amante e non come oggetto amato. Egli fa così apparire sulla scena della trasmissione del sapere e sulle ceneri di ogni illusione scolastica un buco, una mancanza che investe, al tempo stesso, sia la dimensione del soggetto sia quella dell'Altro del sapere. Socrate mostra ad Agatone che il sapere non ha la stessa natura di un liquido che si può versare da un recipiente all'altro. Il suo modello non è quello di un *vuoto da riempire* – le teste vuote degli allievi dentro le quali si deve versare il cemento (armato?) del sapere – quanto piuttosto di un *vuoto da aprire*. Col suo gesto che si rifiuta di incarnare il sapere, Socrate tiene aperto il luogo stesso del sapere come luogo di una mancanza strutturale. Aprire dei vuoti nelle teste, aprire dei buchi nel discorso già costituito, fare spazio, aprire le finestre, le porte, gli occhi, le orecchie, il corpo, aprire mondi, aprire aperture impensate prima; non è forse questo il gesto che fa esistere un insegnamento e che può generare effetti infiniti di soggettivazione? Non è forse questa possibilità di apertura quello che innanzitutto resta della scuola e della sua pratica?

3. Il trasporto del transfert

Lacan insiste nel descrivere la posizione di Socrate come “atopica”, senza luogo, senza identificazione possibile. Questa atopia è la stessa del soggetto del desiderio.⁶ È la stessa posizione che assumerà la parola di Cristo. Parole – quella di Socrate e di Cristo – che non sono state previste dai rappresentanti dell'ordine della città e che traumatizzano ogni discorso costituito. Parole che vengono da un altrove atopico rispetto al sapere già saputo. Questa dimensione sovversiva della parola è il segno più eloquente dell'esistenza di un insegnamento. Per questa ragione ogni insegnamento degno di questo nome muove l'amore, genera quel trasporto (*Übertragung*) in cui consiste in ultima istanza il movimento del transfert. Si dà insegnamento capace di generare amore di transfert, spinta verso, tensione erotica,

trasporto, “amore che si indirizza al sapere” – come dirà il Lacan del *Seminario XVII* – ogniqualvolta la parola sa toccare l’atopia del desiderio trasformando l’*eromenos* in *erastes*. Per questo nel *Seminario VIII* Lacan interpreta Socrate come un’incarnazione pre-freudiana del desiderio dell’analista.

Come Socrate, l’analista deve essere in grado di “offrire il vuoto al desiderio del paziente, affinché questo si realizzi come desiderio dell’Altro”.⁷ Il desiderio dell’analista non mira al bene del paziente, né a rimpinzare di sapere la sua testa. Questo desiderio non mira in realtà ad alcun oggetto, ma spinge unicamente verso la *trasformazione dell’eromenos in erastes* che è al centro della “metafora dell’amore”, così come Lacan la teorizza nel *Seminario VIII*. Si tratta di una metafora che apre alla possibilità dell’avventura analitica. Senza di essa il paziente resta tale, cioè un oggetto sul quale dovrebbe applicarsi il sapere dello psicoanalista. È l’illusione scolastica incarnata da Agatone. Con la metafora dell’amore – che nella teoria lacaniana dei quattro discorsi verrà tradotta come passaggio al discorso isterico o come isterizzazione del soggetto – si vuole significare lo spostamento del soggetto dalla posizione di *eromenos* a quella di *erastes*. L’analista non è “lì per il suo bene (del paziente), ma perché egli ami”.⁸

Il soggetto è introdotto come degno di interesse e di amore, *eromenos*. Siamo lì per lui. Questo è l’effetto – diciamo così – manifesto. Ma c’è un effetto latente, che è legato alla non scienza, alla sua inscienza. Inscienza di che cosa? Di ciò che è per l’esattezza l’oggetto del suo desiderio in modo latente, voglio dire obiettivo o strutturale. Questo oggetto è già nell’Altro, ed è perciò che egli è, lo sappia o no, virtualmente costituito come *erastes*. A causa di questo solo fatto egli soddisfa quella condizione di metafora, la sostituzione dell’*erastes* all’*eromenos* che costituisce di per sé il fenomeno dell’amore.⁹

Si tratta di una manovra essenziale per aprire il processo della cura analitica ma, più in generale, di un’operazione che dobbiamo collocare al centro di ogni processo di trasmissione autentica del sapere. L’evento dell’isterizzazione del soggetto indica il fatto che il soggetto si muove alla ricerca del senso singolare – inconscio – che abita l’enigma del suo sintomo e che gli sfugge, di cui non è padrone. La trasformazione dell’*eromenos* in *erastes* non è solo al cuore della dialettica dell’analisi, ma si dà come centrale in ogni processo di formazione. Trasformare l’allievo come oggetto sul quale si applica un sapere – testa o bocca vuota (recipiente) da riempire – in un soggetto che ricerca attivamente quello di cui manca, in un soggetto che si sente trasportato verso un sapere nuovo, è al centro di ogni pratica didattica. Questo trasporto che si tratta di generare è indubbiamente un nome dell’amore. In termini psicoanalitici è il punto di scaturigine del transfert, poiché il transfert non è solo la condizione ipnotica di una regressione infantilizzante del soggetto, non si limita a indicare un legame gregario di dipendenza del soggetto dall’Ideale dell’Altro – questa è solo una versione suggestiva del transfert che Lacan definisce “immaginaria” e che Freud poneva come condizione dell’aggregazione della massa come insieme identitario, “privo di mente” dirà significativamente Bion –, ma è ciò che innesca un movimento di apertura verso il nuovo.

Esiste, infatti, un'altra versione del transfert rispetto a quella immaginaria e ipnotica che ritroviamo al centro di ogni legame di sudditanza e di ogni psicologia delle masse che Lacan valorizza potentemente nel *Seminario VIII*. Si tratta del transfert come "innamoramento primario", come spostamento ma nel senso essenziale del trasporto, dell'essere trasportati, portati, trascinati via, rapiti. Un innamoramento primario dove l'oggetto perduto – l'oggetto piccolo (*a*) che costituisce il mistero della nostra vita – viene trasferito e ricercato, proprio a causa di questo trasferimento, nel campo dell'Altro.¹⁰ Se il transfert è un amore che si indirizza non a un oggetto del mondo, a una semplice presenza, ma a un sapere che sappia dire la verità sulla struttura singolare (inconscia) del desiderio, questo sapere non può essere concepito come un oggetto contenuto in un contenitore al quale attingere, ma come una mancanza, un vuoto. È nuovamente tutto il valore che riconosciamo al gesto di Socrate: *custodire il vuoto è la condizione prima della trasmissione del sapere*. Questo principio prende corpo in ogni pratica didattica che deve mostrare che questo vuoto è un punto di non sapere per niente esterno al sapere. La topologia ingenua di Agatone si deve così complicare in una topologia moebiusiana dove l'interno e l'esterno si danno come dimensioni implicate strutturalmente. Il non sapere non è il limite negativo del sapere, ma il suo centro esterno. Questo vuol dire che la conoscenza non si allarga come la luce di una lanterna nella notte che illumina progressivamente – e in teoria illimitatamente – l'oscurità che la circonda. Esiste piuttosto una mancanza interna al sapere, una mancanza che concerne il sapere stesso e che la conoscenza integrale di nessuna biblioteca potrebbe mai saturare. Questa mancanza è *interna* al luogo dell'Altro; è il suo interno-esterno, il suo punto di *estimità*.

4. Eredità e oblio

L'educazione come accrescimento, incremento, sviluppo progressivo della conoscenza, è un altro mito del nostro tempo. Questo mito corrisponde al modello dell'economia globale che considera l'espansione di se stessa come unica forma della verità. Diversamente, il processo educativo non può essere assimilato a un programma di accumulazione di conoscenze già stabilite, ma significa, già nel suo etimo, portare via, tirare fuori, condurre oltre, divergere dal sentiero già tracciato. Non solo dunque "condurre a sé" o "dietro di sé", ma essere trasportati altrove.¹¹ Diciamolo ancora più chiaramente: senza desiderio di sapere non c'è possibilità di apprendimento soggettivato del sapere; senza transfert, innamoramento primario, trasporto, erotizzazione, non si dà possibilità di aprire porte, finestre, mondi.

La conoscenza non è solo assimilazione di significanti, sebbene la sua condizione preliminare sia la memoria. Imparare significa ricordare. Ma ricordare non esaurisce affatto il movimento della conoscenza. Il valore dell'anamnesi che Platone, prima di Freud, riconosce come atto puro della conoscenza, non giustifica la riduzione di una pratica – quella didattica – all'attività della memoria del già detto, già visto, già saputo. Il processo di conoscenza, come il lavoro del lutto secondo Freud, implica la memoria, ma solo al fine di sospenderla per rendere possibile un atto nuovo, una soggettivazione inedita della conoscenza, dunque una disidentificazione dal discorso già costituito dell'Altro. Questo significa che una pratica della conoscenza e dell'apprendimento implica sempre una quota

necessaria di oblio. Nietzsche aveva ben presente questo problema nella *Seconda considerazione inattuale* quando poneva in antitesi la vita che serve il sapere al sapere che serve la vita. Cosa hanno a che fare con la mia vita le cose che credo di conoscere obiettivamente? Non è forse questa una domanda che può aprire il campo a una possibile soggettivazione del sapere? Non è forse questa domanda che dovrebbe guidare ogni didattica? Nondimeno sappiamo anche che l'effetto della soggettivazione del sapere non sarebbe possibile senza il bagno preliminare nel linguaggio, che è innanzitutto un bagno nella memoria.

Anche Nietzsche riconosceva che il non-storico, l'oscurità, l'oblio – come esigenza irriducibile della vita che vuole vivere senza essere schiacciata dal peso inerte del passato – può avvenire solo se non si cancella totalmente la dimensione della storia persino nei suoi aspetti più antiquati e archeologici. Freud resta sulla stessa linea quando teorizza il lavoro del lutto come un lavoro psichico della memoria finalizzato a sciogliere il vincolo adesivo che la memoria stabilisce con l'oggetto irreversibilmente perduto. Non è forse quello che deve poter restare della scuola? Non c'è soggettivazione che prescindere dalla memoria dell'Altro sebbene la soggettivazione implichi necessariamente una sconnessione dall'Altro, l'assenza, l'introduzione di un punto vuoto, di una mancanza nell'Altro. C'è chi ritiene che “la vera educazione consiste nel sopprimere l'allievo”.¹² In questa formula c'è un estremismo seducente che l'esistenza della scuola deve giustamente contrastare. L'educazione non avviene se non grazie all'esistenza di “almeno uno”; un professore, un insegnante, un maestro. Più radicalmente ancora: non c'è processo educativo che possa prescindere dalla condizione dettata dall'Altro.¹³ Questo significa anche che per rinunciare a essere allievi bisogna riconoscere di esserlo stati e di aver avuto un maestro o più maestri. L'allievo che rigetta l'effetto di formazione e di scuola che lo hanno plasmato vive nel mito ipermoderno dell'autogenerazione di se stesso, rifiuta la filiazione simbolica che lo iscrive nell'Altro; egli non può essere un giusto erede.¹⁴

La scuola contrasta giustamente questo mito imponendo il rispetto della memoria dell'Altro. Un maestro degno di questo nome sa trasmettere un sapere vivo, sa rendere il sapere vivente, ma lo può fare perché sa tenere vivo in se stesso il sapere ricevuto dall'Altro. Ogni maestro degno di questo nome è un giusto erede. Nondimeno un maestro è anche colui che sa sbarrare il sapere, che sa mostrare che il limite del sapere non dipende dalla nostra volontà di sapere, ma è interno, estimo, immanente al sapere stesso. Il sapere non è mai un tutto pieno, ma è sempre l'indice di una faglia, di una mancanza nel cuore dell'Altro: l'amore per il sapere è amore per una mancanza che ci attira. Questo significa che il sapere non è cemento armato, né pappa asfissiante da ingurgitare, buona solo per generare anoressia mentale. Il sapere è in rapporto stretto a Eros, è strutturalmente erotico perché muove la trasformazione del soggetto in *erastes*, perché causa – come oggetto agalmatico – il *desiderio di sapere come condizione di ogni sapere*.

5. Il trauma della scuola: la dematernalizzazione della lingua

Il soggetto è nulla senza l'Altro; ma esso non potrà mai trovare nell'Altro nulla in grado di rappresentare la verità del suo desiderio. Due vuoti si sovrappongono: il vuoto del soggetto scavato dall'Altro e il vuoto dell'Altro scavato dal soggetto.

Pensiamo al rapporto tra linguaggio e parola. Sappiamo che la distinzione tra *langue* e *parole* è una delle innovazioni preminenti della lezione di Saussure: l'evento singolare e diacronico della parola dipende dal sistema sincronico della lingua. La dimensione individuale della parola accade solo grazie all'esistenza sovraindividuale del Codice. Lacan preciserà, a suo modo, che non c'è possibilità della parola, se non per la via dell'alienazione introdotta dal potere del significante; come dire che il soggetto non occupa innanzitutto la posizione dell'oratore o dell'emittente di un messaggio, ma quella di un atomo del discorso già costituito; soggetto assoggettato alle leggi del linguaggio che prima di essere l'emittente di un messaggio si trova a portare sulla sua nuca il messaggio che l'azione dell'Altro vi ha tatuato; messaggio al tempo stesso illeggibile dall'Io e determinante il destino stesso del soggetto.^{15.}

Dire che la parola non è nulla senza linguaggio significa dire che la scuola esiste come un'istituzione che risponde a leggi materiali e simboliche proprie, alle quali il soggetto è tenuto a obbedire, ad assoggettarsi. Per questa ragione la scuola è sempre – strutturalmente – scuola dell'obbligo. Essa impone che il trauma del linguaggio si manifesti primariamente – nella scuola cosiddetta, appunto, primaria – come trauma dell'alfabeto, come trauma della “dematernalizzazione della lingua”.^{16.} Questo trauma strappa il soggetto dal fondo incestuoso di *lalangue* (lalingua) e, grazie al Terzo simbolico della scuola, lo espone all'alterità irriducibile del linguaggio. Non si dirà mai abbastanza l'importanza di questo svezzamento simbolico primario che la scuola rappresenta nel processo di umanizzazione della vita. Eppure non si tratta di una soppressione o di una colonizzazione di *lalangue*. La brace accesa di lalingua come matrice affettiva, emotiva, carnale, precategoriale, del linguaggio continuerà a esistere e ad accompagnare come un'ombra l'ingresso dell'umano nel linguaggio alfabetico.

La metafora della dematernalizzazione della lingua non può mai essere senza resti. Si può dire, piuttosto, che il processo di umanizzazione della vita consiste nel riprendere costantemente le matrici di lalingua attraverso le leggi del linguaggio sino anche, come accade per esempio in Joyce, al limite della loro dissoluzione e del trionfo puro di lalingua.^{17.} A questa persistenza di lalingua nella metafora traumatica necessaria della dematernalizzazione deve essere sensibile ogni maestro. D'altra parte non è l'evento stesso della parola a mostrare il limite del linguaggio? L'atto singolare della parola buca sempre il Codice, ed è, come tale, sempre un'invenzione al limite del neologismo psicotico. Questo significa che in ogni atto di parola pulsa lo sfondo vivente e carnale di lalingua. È per questo che seppure il soggetto sia costituito dall'Altro del linguaggio come una serie stratificata e passiva di segni, marche, impronte, tatuaggi simbolici, l'evento singolare della parola non potrà mai essere compreso nell'orizzonte di un Codice già stabilito. Ritroviamo qui di nuovo i due poli fondamentali entro i quali si snoda il processo della formazione: la parola non è nulla senza il linguaggio, ma il suo evento singolare eccede l'orizzonte stabilito dal linguaggio.^{18.}

6. Imparare a memoria

Ogni processo educativo o didattico scorre tra il polo della parola e quello del linguaggio. Se per un verso, come ho fatto notare, l'evento singolare della parola

esorbita il campo universale del linguaggio, è anche vero che nel linguaggio stesso noi possiamo ritrovare l'impronta singolare della parola. Essere nel linguaggio significa infatti essere presi da significanti che agiscono su di noi non come indici di un significato, né come concatenamenti con altri significanti, ma come sprofondamento nella memoria, come abbandono alla nostra provenienza di esseri che vengono dal linguaggio, che, come direbbe Heidegger, abitano il linguaggio. Lo fa notare a suo modo Daniel Pennac, il quale sostiene che nella sua pratica didattica imparare a memoria non significa solo piegarsi all'autorità del discorso già costituito, abdicare supinamente al proprio discorso per identificarsi passivamente al discorso dell'Altro, ma è innanzitutto acconsentire a fare un bagno nel linguaggio come luogo della nostra provenienza. Quel che resta della scuola non è solo l'educazione all'oblio, ma è anche l'educazione alla memoria come condizione dell'oblio:

Imparare a memoria? Nell'epoca in cui la memoria si misura in giga! Tutto questo è vero ma l'essenziale è altrove. Imparando a memoria, non supplisco nulla, aggiungo a tutto. La memoria, qui, entra nel cuore della lingua. Tuffarsi nella lingua, è questo che conta. E se tuffandomi bevo, poi mi rituffo lo stesso. Facendo imparare a memoria tanti testi ai miei allievi [...] li gettavo vivi nel grande fiume della lingua, quello che scorre lungo i secoli per venire a bussare alla nostra porta e ad attraversare la nostra casa.¹⁹

7. La “lezione” come apertura di mondi

La scuola apre mondi, è apertura di mondi. Non è solo ripetizione dello Stesso. Quando la scuola diventa il luogo mortifero della ripetizione dello Stesso siamo di fronte a una patologia del suo discorso che Lacan ha decifrato come dominio unilaterale del discorso universitario sugli altri discorsi: dominio del sapere come S2, come sapere anonimo e burocratico della ripetizione. Ma la scuola non può essere ridotta alla sua patologia. Essa resta innanzitutto un luogo dove si aprono mondi diversi da quello familiare. Piuttosto emerge qui la sua divisione costitutiva: apertura/chiusura, vita/morte, meraviglia/noia, radura/dispositivo, *tyche*/*automaton*, soggettivazione/assoggettamento.

Oggi più che mai è consueto dire che il sapere della scuola è un sapere morto. Quando siamo di fronte a un sapere morto significa che il registro dell'*automaton* rende impossibile quello della *tyche*. Ma cosa può e deve poter rompere l'*automaton* per rendere ancora possibile l'effetto scuola al di là di ogni illusione scolastica? Dove gli scolari annoiati come me hanno potuto conoscere la potenza generativa della scuola al di là dei suoi effetti di assoggettamento? La risposta è una: *a lezione*. Lo sappiamo tutti: un'ora di lezione può cambiare una vita, imprimere al destino un'altra direzione o sancire per sempre quella che si era già abbozzata. Abbiamo tutti fatto esperienza di cosa può essere una lezione. Visitare un altro luogo, un altro mondo, essere trasportati, catapultati in un altrove. E questo a tutti i livelli previsti dell'apprendimento; dalle scuole primarie all'università. La sostanza non cambia. Quando c'è lezione c'è sempre effetto di soggettivazione, un incontro inatteso con qualcosa che mi tocca, con un reale che mi concerne e che mi rivolta. E questo non avviene solo con la filosofia o con l'arte, ma anche con i numeri o con

l'anatomia, con qualunque oggetto del sapere.

La lezione è un incontro che rompe la realtà uguale a se stessa dell'*automaton*. In questo senso c'è lezione solo dove c'è risveglio provocato dall'incontro col reale che buca la superficie piatta della realtà uniforme dello Stesso. È ancora oggi quello a cui punto ogniqualvolta mi trovo in un'aula: tenere sveglio chi mi ascolta, impedire che la loro testa cada amorfa sul banco, forzare la tendenza al sonno, provocare risvegli. L'ora di lezione, l'incontro con il tempo della lezione, con la parola viva della lezione, quando avviene, quando accade, quando si dà esperienza autentica della lezione, rende possibile l'incontro che fa *tyche*, l'incontro tichico con il nuovo, con il non ancora visto, il non ancora saputo, il non ancora conosciuto. Quello che resta della scuola non è forse, innanzitutto, la possibilità che vi sia nel dispositivo dominato dall'*automaton* la possibilità inesauribile di una *tyche*? L'effetto di una lezione non è forse l'effetto dell'apertura di un mondo? Di un "vento di primavera", come direbbe Nietzsche? Certo l'insegnamento scolastico tende a sigillare i mondi, a chiuderli per sempre, a renderli ingranaggi stereotipati e, sappiamo bene, quando il sapere si chiude in questo modo può diventare solo godimento dell'Altro che schiaccia il soggetto nella posizione di oggetto passivo goduto dall'Altro. Ma questo non intacca il fatto che una lezione, se è tale, resta un tempo dove si può dare esperienza dell'incontro con l'altrove, dove può esserci resistenza all'inesorabilità dell'*automaton*. Una lezione resta il miracolo dell'incarnazione viva del sapere.²⁰ Questo significa che la lezione resta quel tempo dove ci si raduna attorno a un'esperienza di verità che tocca la vita. È esperienza del libro che include la vita. Philip Roth in *Il professore di desiderio* e Daniel Pennac in *Diario di scuola* ne hanno dato dei ritratti mirabili.²¹ Ma non si deve dimenticare che il mondo che si apre nella lezione ha come condizione il mondo chiuso della scuola. È solo la sottomissione al dispositivo della relazione maestro-allievo che genera la possibilità dell'altrove. È solo l'esperienza del chiuso che spinge verso la necessità dell'apertura. Per questo Lacan associava la claustrazione alla rivolta. E in questo senso ogni trasmissione mantiene sullo sfondo l'operatività simbolica della Legge della castrazione che è innanzitutto quella legge che sancisce il trauma obbligatorio della dematernalizzazione della lingua.

Se ogni sapere si organizza come un'accumulazione più o meno ordinata di significanti, l'effetto educativo consiste nel mostrare che non esiste un significante in grado di chiudere dall'esterno il sapere come un sistema autoconsistente, che questo significante non esiste, è strutturalmente mancante, che manca un significante nell'Altro e che il sapere non è un sistema chiuso su se stesso quanto il movimento che ricerca la possibilità di dire in molteplici modi il significante della mancanza, senza però mai pretendere di possedere il significante che manca all'Altro.

Un maestro è degno di questo nome se sa rendere operativa la mancanza dell'Altro; una lezione è tale solo se sa tenere sveglio il desiderio, cioè se sa generare transfert, trasporto, innamoramento primario, sul sapere. Quel che resta della scuola deve essere la scuola come sentinella dell'erotismo del sapere, della possibilità contingente del risveglio. Qualcosa resiste, insiste, qualcosa ama, qualcosa si lascia trasportare; l'oggetto piccolo (*a*), che la parola della lezione indica, attira e mobilita a sé una volontà di sapere che non si accontenta mai del

¹ Sul passaggio dal dispositivo disciplinare al dispositivo indisciplinare, vedi le acute osservazioni di G. Bottirolì, *Non sorvegliati e impuniti*, in M. Recalcati (a cura di), *Forme contemporanee del totalitarismo*, Bollati Boringhieri, Torino 2007, pp. 118-140.

² Ho proposto questa immagine di Lacan come chiave per intendere la cifra fondamentale del tempo ipermoderno in *L'uomo senza inconscio. Nuove figure della clinica psicoanalitica*, Raffaello Cortina, Milano 2010.

³ Cfr. J. Lacan, "Funzione e campo della parola e del linguaggio in psicoanalisi" (1953), in *Scritti*, a cura di G. Contri, Einaudi, Torino 1976.

⁴ Cfr. J. Lacan, *Il seminario. Libro VIII. Il transfert 1960-1961* (1991), Einaudi, Torino 2008, p. 171.

⁵ È una tesi sulla quale giustamente insiste Moustapha Safouan quando esclude la possibilità che esista un sentiero in grado di condurre il soggetto al sapere perché "questo sentiero si crea, si traccia solo camminando, non esiste da sé prima di non si sa bene cosa [...] il sentiero si fa nel movimento, non esiste prima di esso", M. Safouan, *Conversazione sulla scuola*, in *Tempo e psicosi*, pp. 193-194.

⁶ J. Lacan, *Il seminario. Libro VIII*, cit., pp. 115-118.

⁷ Ivi, p. 117.

⁸ Ivi, p. 19.

⁹ Ivi, p. 213.

¹⁰ Cfr. J. Lacan, "La direzione della cura e i principi del suo potere" (1958), in *Scritti*, cit., vol. II, pp. 598 e 613.

¹¹ Questa etimologia è stata messa più volte in valore da Riccardo Massa. Cfr. il suo *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1997, pp. 25-26.

¹² M. Safouan, *Conversazione sulla scuola*, cit., p. 186.

¹³ Non c'è educazione – come insegnava Riccardo Massa – che possa prescindere dalle condizioni anche materiali della sua produzione (*setting* scolastico, norme, leggi, spazi fisici, materiali didattici ecc). Nel pensiero pedagogico di Massa – come fa puntualmente e giustamente notare Jole Orsenigo – la dimensione heideggeriana della radura, dell'educazione come apertura e possibilità, resta sempre solidale e saldamente intrecciata con quella foucaultiana dell'autonomia del dispositivo e dei suoi congegni materialisticamente determinati. Cfr. J. Orsenigo, "Introduzione", in *Lavorare di cuore. Il desiderio nelle professioni educative*, Franco Angeli, Milano 2010, p. 13.

¹⁴ Sul tema del "giusto erede" mi permetto di rinviare a M. Recalcati, *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*, Feltrinelli, Milano 2013.

¹⁵ Cfr. J. Lacan, *Il seminario. Libro II. L'io nella teoria di Freud e nella tecnica della psicoanalisi 1954-1955* (1978), a cura di G. Contri, Einaudi, Torino 1991, p. 357.

¹⁶ Cfr. Id., *Il seminario. Libro XI. I quattro concetti fondamentali della psicoanalisi 1964* (1973), a cura di G. Contri, Einaudi, Torino 1974, p. 274.

¹⁷ Cfr. AA.VV., *Joyce: sinthomo, arte, follia*, "Letter(a)", 3, 2013.

¹⁸ La poesia, più di ogni altra arte, mostra l'azione sovversiva pura che la parola esercita sul campo strutturato del linguaggio. Nella parola poetica non c'è affermazione del codice ma esperienza traumatica ed estatica del suo scompaginamento. Essa mostra che il carattere universale del linguaggio viene costantemente esorbitato dalla trascendenza singolare della parola nel suo atto.

¹⁹ D. Pennac, *Diario di scuola* (2007), trad. di Y. Melaouah, Feltrinelli, Milano 2007, pp. 123-124.

²⁰ Per questo Jacques Derrida descriveva il potere di transfert che scaturiva dalla voce di Lacan come un

effetto del particolare rapporto che questa voce intratteneva con il corpo. Non accadeva, come solitamente accade, che la voce uscisse dal corpo, ma che fosse il corpo a uscire dalla voce. Questa voce che si fa corpo – questa voce incarnata – mette in evidenza la quota erotico-libidica presente in ogni trasmissione.

²¹ “Se voglio sperare nella loro piena presenza, devo aiutarli a calarsi nella *mia lezione*. Come riuscirci? È qualcosa che si impara, soprattutto sul campo, col tempo. Una sola certezza, la presenza dei miei allievi dipende strettamente dalla mia: il mio essere presente all'intera classe e a ogni individuo in particolare, dalla mia presenza alla mia materia, dalla mia presenza fisica, intellettuale e mentale, per i cinquantacinque minuti in cui durerà la mia lezione... È immediatamente percepibile, la presenza del professore calato appieno nella propria classe. Gli studenti la sentono sin dal primo minuto dell'anno, lo abbiamo sperimentato tutti: il professore è entrato, è assolutamente qui, si è visto dal suo modo di guardare, di salutare gli studenti, di sedersi, di prendere possesso della cattedra. Non si è disperso per timore delle loro reazioni, non si è chiuso in se stesso, no, è a suo agio, da subito, è presente, distingue ogni volto, la classe esiste davanti ai suoi occhi”, D. Pennac, *Diario di scuola*, cit., pp. 102 e 106. “Adoro insegnare [...]. Di rado mi sento così bene come quando sono qui con le mie pagine di appunti, i miei testi sottolineati e persone come voi. Per me non c'è altro nella vita che valga *l'ora di lezione*. A volte, quando siamo nel mezzo di una discussione – quando ad esempio uno di voi con una sola frase è arrivato al cuore del libro di cui si parla –, vorrei urlare: ‘Amici miei, tenetevi cari questi momenti!’. Perché? Perché una volta usciti di qui accadrà di rado, se non mai, che qualcuno vi parli o vi ascolti nel modo in cui vi parlate e ascoltate tra voi e con me in questa stanzetta spoglia e luminosa”, P. Roth, *Il professore di desiderio* (1977), trad. di N. Gobetti, Einaudi, Torino 2009, p. 16.

Questioni di paternità. Studi umanistici e profitti perversi

LUISA ACCATI

Le difficoltà della scuola

Dall'inizio della crisi nel 2008 assistiamo in Europa e negli Stati Uniti a tagli alla scuola e all'università che colpiscono specialmente le materie umanistiche. La ragione sarebbe che questi studi non porterebbero i profitti procurati, invece, dalle cosiddette scienze esatte: fisica, ingegneria, chimica, biologia e tecnologie relative. Sull'argomento ha scritto con acume Martha Nussbaum.¹ La libertà di pensiero – dice – viene scoraggiata, perché si persegue solo l'aumento costante del profitto. Coloro che formano i quadri destinati alla produzione redditizia non vogliono saperne di materie letterarie e artistiche. In “un'istruzione finalizzata soltanto alla crescita economica” le lettere e le arti “apparentemente non servono al successo economico, personale o nazionale che sia. [...] L'ottusità morale è necessaria per realizzare programmi di sviluppo economico che ignorano le disuguaglianze”.²

Nussbaum contrappone a questo atteggiamento l'importanza delle materie umanistiche nella formazione del *cittadino democratico*. Una scuola che abbia come modello la maieutica socratica mette l'allievo in grado di ragionare con la propria testa e fa emergere le capacità di ogni singola persona: “Prima di elaborare un progetto di istruzione, dobbiamo capire quali sono i problemi che incontriamo nel formare gli studenti come cittadini responsabili”. In primo luogo la tendenza degli studenti a cui un insegnante si trova confrontato è quella di formare delle gerarchie, dei rapporti di dominio di un gruppo su un altro, per esempio “la bipartizione del mondo fra il ‘puro’ e l’‘impuro’, cioè la costruzione di un ‘noi’ che siamo senza macchia, e di un ‘loro’ che sono sporchi, cattivi e contaminanti”.³ Gli studi umanistici fanno maturare le capacità e non vi è contraddizione fra l'immaginazione e la buona economia: “Una buona capacità di immaginazione è un pilastro di una cultura degli affari veramente prospera. L'innovazione richiede intelligenze flessibili, aperte e creative”.⁴

L'ipotesi di Nussbaum che l'educazione orientata solo al profitto economico miri a rendere le persone obbedienti e poco critiche è senz'altro convincente, ma non dobbiamo scartare l'ipotesi per cui i governanti che propongono un tipo di istruzione tecnocentrica non abbiano i mezzi per capire l'importanza dell'educazione umanistica. E questo ci porta a considerare l'ipotesi che le scienze umanistiche non abbiano saputo del tutto adeguarsi alle esigenze della modernità, non siano state capaci di farsi sentire per non essere del tutto uscite da una concezione elitistica della cultura, non priva di intenzioni gerarchizzanti e di contrapposizioni fra “puri” e “impuri”. La mia ipotesi è che manchi un lavoro di adeguamento alle condizioni della realtà storica.

Le argomentazioni di Nussbaum, per esempio, mettono giustamente in luce lo spreco di risorse, ma avallano l'ipotesi che il profitto sia qualcosa di negativo e pertanto non sia un buon obiettivo della ricerca e della scuola; studiare per fare soldi è contrapposto a studiare senza scopo di lucro, e infatti il suo libro si intitola *Non per profitto*. Purtroppo questa contrapposizione allontana dagli studi umanistici: a nessuno piace l'idea di rimanere povero o con poche risorse. Se la scelta è fra essere senza un soldo e colto oppure ricco e ignorante, è inevitabile che finisca per prevalere la seconda ipotesi, se non altro per istinto di sopravvivenza.

Da dove viene la contrapposizione ignoranza-profitto, conoscenza-povertà? Fra Socrate e il nostro tempo, gli studi umanistici sono stati praticati per lunghi anni nei monasteri dove appunto i valori di riferimento erano la povertà e la castità. La povertà come "vera ricchezza", come narcisistica capacità di fare a meno delle cose e la castità come "vera fertilità", come narcisistica capacità di fare a meno della banalità della vita umana.⁵ In questi luoghi viene preferita la vita spirituale eterna e immortale come quella divina. Il punto di partenza di questa logica è la castità, cioè il rifiuto della paternità.

Ricchezza spirituale e ricchezza materiale

Il disprezzo per la ricchezza del pauperismo cristiano è una forma di disprezzo per il padre, infatti ha la sua origine nel disprezzo per la fertilità umana limitata e mortale, contrapposta alla fertilità spirituale illimitata e immortale. La famiglia sacra cattolica, che in Italia concorre alla formazione della famiglia psichica, alimenta due romanzi familiari fra loro complementari, diffusi nell'infanzia. Il primo racconta che il padre non è il marito della madre, ma un personaggio che per lei non conta. I bambini sono possessivi e vogliono la madre tutta per sé. L'immaginario sacro dà spazio a una seconda fantasia infantile, legata alla prima, quella di discendere da un personaggio straordinario, non da un uomo qualsiasi ma da un dio. Anche questa fa parte del narcisismo infantile e della trionfante sensazione del bambino di essere il piccolo dio venuto al mondo per la gloria di sua madre. Entrambe queste fantasie sono basilari e complementari nel simbolico religioso cristiano-cattolico e sono il risultato dell'immaginazione di un gruppo di uomini, gli ecclesiastici, che dal XII secolo a oggi, rinunciano alla paternità per dedicarsi al sacerdozio.⁶ Sul piano storico-politico la riforma gregoriana è stata una divisione di compiti fra uomini-padri che mettono a frutto la vita umana e la ricchezza materiale e uomini-figli che si dedicano al servizio divino e alla vita spirituale. La "castità" e la "povertà" accettate dagli ecclesiastici non sono state senza contropartita. In cambio, infatti, gli ecclesiastici acquistano l'egemonia sul simbolico relativo alla madre (la teologia mariana)⁷ e dunque sulla fertilità e sulla ricchezza che l'accompagnano. Fatta questa considerazione non stupisce che, fra le tante fantasie dei bambini, le due in questione svalutino il padre e l'unione carnale, spostando nella vita adulta un narcisismo infantile che, passati i primi anni di vita, non avrebbe più ragione di esistere.

L'esclusione dal matrimonio e dalla ricchezza materiale alimentano il perdurare di esigenze infantili. Gli ecclesiastici non hanno figli (sono casti) e non hanno ricchezze (sono poveri), e proprio perché non sono coinvolti nelle cose mondane fanno le norme della fertilità e della ricchezza, oltre a essere in rapporto

gerarchico di superiorità morale rispetto agli altri uomini e alle donne, incapaci di fare a meno di sessualità e ricchezza. In sostanza gli uomini-padri devono rispondere a un gruppo di uomini-figli della loro condotta in materia di relazioni di fertilità e ricchezza. Ma perché fondare la società su un rovesciamento dell'ordine cronologico generazionale, mettendo il figlio prima del padre? Per fare del possesso (della madre e della ricchezza) un sostituto del godimento (della moglie e della ricchezza) o, se si vuole, per fare del possesso un godimento migliore dell'uso. Quel che conta è dominare l'oggetto, non dipendere da lui nemmeno per il godimento.

Questo immaginario di ossessione del controllo e del dominio passa periodicamente all'atto in quanto è un fattore strutturale della cultura, sempre presente nel contesto, insegnato dalle scuole confessionali, mai consapevolmente elaborato per superarlo. La crisi in cui ci troviamo è un esempio di passaggio all'atto. Coloro che gestiscono le regole della ricchezza non fanno più riferimento a beni concreti, ma si arricchiscono vendendo e comprando oggetti virtuali, commerciando debiti, facendo scendere e salire buoni di un tesoro che non esiste più. Il capitalismo finanziario ha mandato in rovina il capitalismo produttivo. Le regole astratte della ricchezza, quelle dei figli-innanzitutto, hanno la meglio sulla materialità dei beni e della fertilità paterne. È la disfatta del mondo del padre reale laico, delle sue fabbriche, delle sue merci, dei suoi beni. Come siamo arrivati a questo punto e perché la scuola pubblica e gli studi umanistici sono sotto tiro? La cultura occidentale ha usato l'immaginario della famiglia nel sacro ed è decodificando il sacro che si possono recuperare strumenti critici per capire la disfatta del padre laico. Dopotutto la storia è una successione di conflitti generazionali.

La storia come conflitto generazionale

In concreto il padre ha il potere di fare un figlio, ma non ha l'autorità per dire se era o non era accettato dalla madre al momento del concepimento. La madre non ha il potere di imporre un figlio al padre, però ha l'autorità per dire ai figli se l'unione è stata violenta o accettata, se il padre è un uomo buono o cattivo, degno di rispetto o soltanto di timore. In altri termini se il padre sia autorevole o autoritario dipende dalla qualità della relazione padre-madre, in cui decisivo è il messaggio che la madre fa arrivare ai figli. Analogamente accade nel simbolico cristiano, strettamente modellato sulle relazioni di parentela. Il sovrano ha infatti il potere di emanare le leggi e, se ne ha la forza, di farle comunque obbedire; la chiesa – nella persona del papa – dispone dello *ius ecclesiae*, che gli dà la *potestas ligandi et solvendi*,⁸ cioè ha la facoltà di giudicare se un buon cristiano debba o non debba sentirsi legato o sciolto dal dovere di obbedire a quelle leggi, a quali debba obbedire per timore e a quali per convinzione positiva. Dal momento che la Madre-Chiesa è il luogo in cui Dio si realizza e si incarna, è decisivo per il potere garantirsi un giudizio “materno” positivo per avere autorità presso i sudditi.

Il dosaggio di “materno” e “paterno” simbolici nelle relazioni di potere e di autorità è una complessa alchimia, mutevole e continuamente complicata dall'implicito confronto e dall'implicito dosaggio di maschile e femminile nelle dinamiche reali fra uomini e donne. La maggiore difficoltà per le scienze umanistiche è rappresentata dal fatto che nelle relazioni familiari la madre è una

donna, mentre nelle relazioni simboliche e politiche fra sovrani e autorità ecclesiastica la madre (la chiesa) è un uomo: il papa e/o la conferenza episcopale.⁹ Questo passaggio dalla realtà al simbolico priva le donne della loro funzione mediatrice nel simbolico e rende difficile la loro funzione autorizzante nel reale. Difficile, non impossibile, ma questo è un altro discorso che qui non affronto. Il simbolico priva di autorità gli uomini non celibi, i padri, e li confina, insieme a tutta la sessualità, nell'ambito del potere come violenza esercitata con la forza o con il denaro; per la Madre simbolica il giudizio delle madri reali non esiste, le madri sono contenitori di figli che rispondono alla volontà divina.¹⁰

Leggere la storia come una successione di crisi generazionali, partendo dal confronto fra padre e madre reali e padri e madri simbolici, mettendo in rilievo le difficoltà del padre reale confrontato a un immaginario che lo nega e le difficoltà della madre reale, alterata nei suoi comportamenti dalla presenza pervasiva di una madre fittizia, di una madre-feticcio, ha suscitato molto interesse presso studenti e studentesse, anche perché una lettura laica dell'immaginario religioso era per loro una novità. Spiegava, fra l'altro, la fragilità dello stato, delle istituzioni e della politica italiani improntati a una laicità ottocentesca quasi del tutto inghiottita dal fascismo e dalla democrazia cristiana nel corso del Novecento.

Disponendo di un padre e/o di una madre potevano controllare i termini della questione e attualizzare la storia con molta autonomia di giudizio. Erano colpiti quando riflettevano al fatto che l'immaginario cattolico non offre un'educazione alla paternità naturale e tanto meno alla vita coniugale. Sorpresi che avere o non avere una moglie fosse addirittura un criterio di valutazione gerarchica fra uomini: quelli che non prendevano moglie erano considerati moralmente superiori a quelli che ne avevano una. Stupiti al pensare che il "padre" spirituale senza figli diventasse modello e giudice rispetto al padre naturale sposato o comunque legato alla madre. Scoprivano come a livello simbolico dominasse la omoparentalità spirituale maschile dei conventi che, non di rado, aveva contribuito alla formazione di alcuni di loro. Il padre spirituale dell'immaginario simbolico in realtà si rivelava loro un figlio legato alla madre che rappresentava il padre come un debole senza la forza d'animo per evitare le donne.

In sostanza scoprivano che, al di là delle parole, non c'era una politica della famiglia, ma piuttosto l'esaltazione del figlio soltanto della madre, il celibe diviso in due configurazioni contrapposte e complementari: l'ascetismo dell'ecclesiastico da una parte e il dongiovannismo dell'uomo di mondo dall'altra, né l'uno né l'altro capaci di rapportarsi alla fertilità e alla ricchezza con l'equilibrio necessario a farne un progetto sociale. Si rivelava chiaro che in un contesto cattolico è difficilissimo fare il padre, cioè essere, contemporaneamente, il marito o il compagno della madre, l'autore biologico del 50 per cento del figlio o della figlia e colui che si assume l'educazione dell'uno o dell'altra. Il contesto conteneva una quantità di ostacoli per poter raggiungere questo obiettivo unitario e non sempre le scienze umanistiche aiutavano a superarli.

La psicologia contemporanea (specialmente quella di ispirazione cattolica, ma non solo) dava un enorme peso alla madre rispetto al padre nell'infanzia del bambino, ma soprattutto separava con troppa insistenza il padre biologico dalla funzione paterna, dando per scontato che solo quest'ultima sia la "vera"

paternità.¹¹ Non è difficile scorgere, dietro questa insistenza, la tradizione che mette in rapporto gerarchico l'ecclesiastico "Santo Padre" e il padre naturale, a tutto vantaggio del primo. Non c'è dubbio che un padre non è tale se non si assume la responsabilità del figlio e della sua educazione, eppure è altrettanto vero che se non ci fosse *in primo luogo* il padre biologico, il figlio non esisterebbe. La capacità di rapportarsi a una moglie o a una compagna e di progettare con lei un figlio, l'importanza di questa modalità per la formazione del figlio e per la formazione della società, vengono rese irrilevanti. La realtà evapora quando si tratta di relazioni di parentela, per le implicazioni di potere che tutto l'immaginario della famiglia porta con sé e per l'eterofobia che lo nutre. Chiunque può svolgere la funzione paterna, eppure un padre autentico è quello che unisce i due momenti, quello biologico e quello spirituale, l'*Altro* (in Vaticano) è solo un sostituto che, per giunta, si identifica con la madre.

L'eliminazione del padre

Se il simbolico elimina il padre fisico e fornisce un "vero" padre, moralmente superiore, un Padre incorporeo, un Padre-Nome che lo esautora, è evidente che il padre fisico sia escluso dall'immaginario sacro e diventi come previsto un poco di buono, un irresponsabile che accumula denaro e corre dietro alle donne nel più sgangherato dei modi. Una versione caricaturale di questo personaggio, un *papi*¹², pieno di denari sporchi quanto si conviene che siano, ha pagato per vent'anni l'indulgenza della gerarchia ecclesiastica nei suoi confronti e lo ha fatto proprio togliendo soldi alla scuola laica e dandoli alle scuole confessionali. Per ottenere voti si è detto, per molto di più e per molto di peggio. Infatti in queste scuole religiose da cui peraltro proveniva, si è sempre insegnato e si continuerà a insegnare che quel che conta è il padre spirituale, è lui il vero padre, un padre "puro", pulito, povero, mentre il padre biologico è un padre "impuro", peccatore, ricco. I soldi dei padri impuri sono sporchi, ma si può sfuggire ai rigori della povertà, mantenendo e finanziando il magistero dei padri puri; la ricchezza sporca si converte così in ricchezza pulita, la paternità impura in paternità pura.

Gli ecclesiastici, una volta finanziato il loro magistero, imitando la bonomia della madre con i figli discoli, lasceranno correre e perdoneranno i peccati come forme della debolezza umana. In sostanza i reati diventano peccati: con un'offerta molto al di sotto di quanto costerebbe riparare il reato, verranno condonati. Ogni traccia di una morale laica della responsabilità individuale è cancellata. Nessun padre laico riuscirà a mettere le cose a posto fra questi due gruppi di figli in combutta fra loro per spartirsi l'autorità, la fertilità e la ricchezza materne sottratte al padre. Il cambiamento di sesso della madre, dal biologico in cui è una donna, al simbolico in cui è un uomo (il papa), consente di eliminare la funzione paterna convertendola in una pseudo-materna, permissiva quanto le madri reali non sono assolutamente mai.

Finanziare le scuole confessionali non è solo un modo per avere voti, è un modo per alimentare una cultura economica basata sull'impunità e sul privilegio di appartenere al gruppo degli "impuri" riscattabili dai "puri". Finanziare le scuole confessionali consente di avere l'impunità e offrirla a chi sta dalla tua parte; quanti votano per la laicità delle istituzioni si mettono automaticamente fra coloro che

non avranno accesso all'impunità e all'accumulo di ricchezza. Si tratta di un meccanismo economico-sociale incompatibile con la democrazia, e tuttavia destinato a prevalere se continua a essere finanziata una cultura che offre come sola alternativa alla ricchezza, sempre "sporca", la povertà ascetica. "Comunista" in Italia significa "persona che non sa mediare con una morale ascetica e ti lascia esposto alla povertà". Se "comunista" significasse soltanto appartenente all'ideologia relativa, non avrebbe più nessun peso e non farebbe più paura a nessuno. Tutto il meccanismo funziona ancora perché non è stato fatto un lavoro di educazione laica alla cittadinanza, il tessuto sociale è rimasto educato a quel tipo di "morale" pubblica. Purtroppo l'importanza della scuola nello stato laico è stata ben capita dai suoi avversari, mentre è stata sottovalutata da chi avrebbe dovuto promuoverla con tutte le sue forze come formazione alla cittadinanza democratica europea. Non solo la difesa della scuola pubblica è stata flebile, ma presso i laici è passata l'opinione che, per risparmiare, si potevano utilizzare le scuole confessionali già esistenti, che già offrivano un servizio.

L'"evaporazione del padre" di cui ha parlato Massimo Recalcati in *L'uomo senza inconscio*,¹³ riprendendo Lacan, non è un prodotto recente, in realtà è centrale nell'immaginario sacro cristiano fin dalle sue origini. Lungi dall'essere evaporato da solo, il padre è stato escluso nel momento stesso in cui si è passati dall'ebraismo al cristianesimo: da quel momento si passa dalla coppia genitoriale ebraica mediatrice di Dio nel mondo, alla coppia di filiazione cristiana Madre-Figlio, mediatrice di Dio nel mondo. Noi assistiamo alla realizzazione di quei disagi che l'immaginario religioso per certi versi ha prodotto e per certi versi ha denunciato invano.

La scuola pubblica italiana ha avuto inizio (1877) nel breve periodo liberale e laico della storia nazionale. Il ministro della Pubblica istruzione Michele Coppino ha concepito la legge che la fondava su basi cavouriane. Pochi essenziali principi: l'obbligatorietà dell'istruzione, la sua gratuità, la sua aconfessionalità. Del resto Coppino era fra coloro che si erano posti il problema di Roma capitale e della separazione fra stato e chiesa. La scuola ha una particolare robustezza perché si è formata fuori dallo schema di dipendenza dello stato italiano dall'autorità della chiesa, ha una paternità laica. Inoltre si prefiggeva proprio di insegnare la nuova cittadinanza unitaria agli italiani.¹⁴

Ora, dopo vent'anni di fascismo, vent'anni di democrazia cristiana, vent'anni di berlusconismo, la scuola è in brandelli. Tuttavia, in quel che è rimasto ci sono molti spezzoni riutilizzabili, anche se non si tratta di procedere a un semplice restauro, ma a una vera e propria costruzione *ex novo*. Infatti non basta (anche se è indispensabile) riparare la gratuità e l'aconfessionalità intaccate dai finanziamenti alle scuole religiose, restituendo alla scuola pubblica tutti i soldi disponibili. Si tratta di cambiare i contenuti e i metodi: il discorso critico ha bisogno di mezzi e modi adeguati per poter funzionare a pieno regime, mentre da tempo sopravvive appena. E il settore vistosamente mancante, ostaggio della gerarchia, appannaggio dei "puri", è la riflessione sulla famiglia, i ruoli parentali e la connessione fra questi temi privati e la loro rappresentazione nel pubblico. La scuola, che pure si trova di fronte a persone giovani che hanno davanti a sé la possibilità di diventare padri e madri, non dà la minima nozione relativa alle difficoltà della vita di coppia, al

conflitto dei figli e delle figlie con i genitori, alle difficoltà della paternità e della maternità, ai diversi modi in cui si articola nel corso del tempo il rapporto fra il matrimonio, come insieme di norme giuridiche e il matrimonio come viene rappresentato nelle religioni, a cominciare dal cattolicesimo. Al contrario, negli ultimi quarant'anni, in armonia con il riutilizzo delle scuole confessionali, è iniziata una rivalutazione, in crescendo, di principi e discorsi religiosi.

Padri e parole magiche

Chi è il “padre evaporato”? si chiede Massimo Recalcati. “È il Padre come tutore dell'ordine simbolico che Lacan ha chiamato, ben consapevole dei suoi inevitabili echi biblico-teologici, *Nome del Padre*. È il Padre-sovrano nella versione che Agamben ha proposto del concetto di sovranità: è colui che, essendo in una posizione di eccezione rispetto al sistema della Legge che pure installa, ha il potere di sospendere il funzionamento stesso di questo sistema, ma questo potere anziché annichilire il sistema è ciò che gli dà consistenza.”¹⁵ Lacan chiama il Padre Nome del Padre perché ritiene che le funzione del padre sia omologa a quella del linguaggio, dice ancora Recalcati, e aggiunge: “In questo modo Lacan intende liberare l'Edipo freudiano da tutti quegli elementi psicologico-immaginari che rischiano di ridurlo a un romanzo familiare e assegna non al Padre ma al linguaggio la funzione di Terzo rispetto alla coppia immaginaria e incestuosa madre-bambino”.¹⁶

Il padre di cui parlano Lacan e Agamben non è un uomo sposato, si cala nella parte da solo, non è l'interprete della legge, ma l'incarnazione della Legge. Nella tradizione biblica *cristiana* esiste l'incarnazione, divino e umano non sono separati; nell'ebraismo, invece, divino e umano sono separati in modo assoluto e radicale, senza nessun tipo di eccezione. Dio installa la legge nella natura e il padre non ha “una posizione di eccezione rispetto al sistema della legge”. Il padre è sottoposto alla legge come gli altri, il suo ruolo è preminente come contraente del patto stipulato con Dio e come *interprete* della Legge. Tuttavia non da solo: insieme alla madre. Nella lettura ebraica della Bibbia, Dio non è Padre, è *colui che è*, cioè il reale con le sue leggi identiche per tutti, dalla forza di gravità a quelle della fisica o della chimica o della biologia (della natura).¹⁷ Il padre è, insieme alla madre, l'intermediario di Dio. Infatti nella tradizione ebraica il matrimonio è una *mitzva*, cioè un dovere, e il piacere sessuale un segno positivo del rispetto della legge naturale. Al contrario della deprecata concupiscenza cristiana, pertanto il matrimonio è un atto sacro positivo: padre e madre sono uniti nella *mediazione* delle leggi divine.¹⁸

Il godimento, il *profitto* che i genitori traggono dal loro rapporto è coerente con le leggi divine, non è un rimedio per un male (*remedium concupiscentiae*), vale a dire un minor male, ma un bene. Sarebbe blasfema una rappresentazione di Dio antropomorfa come quella del cristiano Dio-Padre: il Dio dell'Antico Testamento non è padre per nulla, come del resto non è nemmeno figlio. È puro principio regolatore del reale. Il padre in carne e ossa interpreta le leggi divine e mette in guardia i figli rispetto a quello che non sanno di queste leggi naturali, che possono essere anche molto pericolose per gli esseri umani. Se un bambino, contravvenendo all'ordine del padre o della madre di non sporgersi, cade dalla

finestra, inesorabilmente si ucciderà. La legge di gravità come tutte le leggi di Dio è una sola, uguale per tutti e non perdona, non fa eccezioni di sorta. Viceversa, per i cattolici, ci può sempre essere un santo protettore che può afferrare il bambino al volo e salvarlo, vanificando la legge stessa, come fa il beato Agostino Novello nel quadro di Simone Martini.¹⁹ Di conseguenza, nell'ebraismo anche il padre-sovrano deve tener conto delle leggi divine e conformarsi a esse, come viene detto nel *Deuteronomio*: "E non appena si sarà assiso sul trono regale, si scriva una copia di questa legge in un rotolo secondo l'esemplare che è presso i sacerdoti leviti, e lo tenga presso di sé e vi legga tutti i giorni della sua vita, affinché impari a temere il Signore, Iddio suo, osservando tutte le parole di questa legge e questi statuti e li metta in pratica".²⁰

La madre, per parte sua, è intermediaria unica della legge del sangue, cioè solo lei può dire quando è disponibile per l'atto sessuale, dunque ha anche lei una parola capace di interpretare le leggi divine, limitatissima, fondata sui principi del *Levitico*, ma decisiva nella relazione con il padre, il quale deve appunto essere autorizzato da lei per accedere ai rapporti coniugali: non può forzarla e nemmeno mettere in dubbio la sua parola, cercando di appurare la situazione del suo ciclo.²¹ Il padre biblico degli ebrei è un personaggio diversissimo dal padre biblico dei cristiani. Il padre biblico dei cristiani è appunto Dio-Padre, un personaggio maschile arrogante che, infrangendo la separazione fra divino e umano, si incarna nella madre e diventa Dio-Figlio, la tratta come un contenitore (*vessel*) senza nulla riconoscere al marito di lei. È chiaro che cambia anche il patto fra gli esseri umani e Dio: i contraenti non sono più irriducibilmente diversi fra loro, il Figlio maschio fa parte del divino.

Il padre di Lacan non è tanto biblico quanto cattolico e, nella sua onnipotenza, non sembra proprio riconducibile al padre secondo Freud. Quest'ultimo, infatti, è un uomo sposato, borghese, liberale, ateo e anticlericale, preoccupato di chiarire che la religione è un'illusione. Il padre che Freud tratteggia è sperimentalmente ricavato dai padri dei suoi pazienti e da suo padre. Tuttavia se si vuole risalire al contesto culturale da cui Freud proveniva, il padre della sua psicoanalisi sarebbe coerente semmai con il padre biblico ebraico, rigorosamente umano e sessuato,²² piuttosto che con il padre *Nome* o *linguaggio*. Il potere generativo delle parole contraddistingue le funzioni sacerdotali del padre spirituale celibe cattolico. La trasformazione del pane e del vino in corpo divino di Cristo avviene appunto per la sola forza della parola: "L'atto sacerdotale nel sacramento si rappresenta e si pretende analogo a un atto divino, in cui la parola diventa 'efficace', l'enunciato diventa realtà. Così nell'eucaristia cristiana è grazie alla parola del sacerdote se l'ostia e il vino si transustanziano in carne e sangue del Cristo".²³ È il modo di partorire immortale maschile, rovesciamento non privo d'invidia del modo femminile. La madre fa nascere con il corpo alla vita mortale, il figlio (usurpando il ruolo materno) fa nascere con la parola alla vita immortale.

Dall'ebraismo al cristianesimo il mito fondatore della società si sposta dalla coppia coniugale alla filiazione, annullando così il godimento coniugale, il profitto che i genitori traggono per sé nella scena del concepimento. È a questo punto che l'invidia per la fertilità e la ricchezza del padre si converte in volontà di dominio su tutta la fertilità e la ricchezza possibili, o astenendosi dall'uso per codificarlo o

cercando di accumularlo tutto (tutte le donne e tutto il denaro). La madre e la ricchezza diventano solo dei figli. Il profitto del padre viene bollato come usura perché i due gruppi di figli non sono disposti a riconoscere il debito verso di lui, né il debito verso la sua fertilità (non è il padre) né quello verso la sua ricchezza (il profitto, il godimento è cosa negativa e peccaminosa).

L'insistenza di Lacan sul fatto che le donne sono "mancanti", "senza ingombro fallico",²⁴ mi sembra ancora un modo di escludere il padre; a rendere tanto abissale il vuoto della madre è infatti l'incapacità di ammettere che la mancanza è occupata dal padre, anzi mancanza è il Nome del padre. Anche Freud parla di mancanza a proposito delle donne, ma Freud aggiunge che non si sa nulla delle donne, sono un continente sconosciuto; con questa autocritica ammette implicitamente di sospettare che la mancanza sia solo ignoranza. Del resto, formulando l'Edipo, ha posto le basi per colmare l'ignoranza. Una volta riconosciuto il padre come marito accettato della madre, infatti, diventa possibile capire chi sia in realtà lei, almeno non è più vuota, né soltanto meccanismo biologico della natura divina. Insistere sulla mancanza è una tecnica di esclusione del padre. Liberando l'Edipo freudiano dal romanzo familiare, Lacan sembra piuttosto voler liberare Edipo da Freud e colludere con lui nell'eliminazione del padre reale, spedito come da copione nell'Antico Testamento²⁵, insieme a tutti quelli che vantano crediti che non avrebbero.

L'educazione umanistica e il profitto positivo

Il bisogno compulsivo di possedere oggetti e la tendenza altrettanto compulsiva a disfarsene una volta posseduti mette in luce un vuoto culturale di laicità fra un momento e l'altro. Manca infatti il godimento, e il profitto che si potrebbe trarre dall'oggetto viene bruciato per dare spazio a un nuovo possesso. Questa compulsione al dominio per non saper godere l'uso è legata alla deriva confessionale non solo negli studi umanistici, ma anche nel tessuto sociale complessivo della cultura con radici cristiane, e non soltanto in Italia. Un esempio tratto dalla realtà mi consente di sintetizzare quel che intendo dire. Mario è un bambino di cinque anni che gioca molto volentieri con una cugina coetanea di nome Ada; sua zia aspetta nuovamente un bambino e lo annuncia a Mario: "Avrai presto un'altra cugina". Il bambino la guarda sorpreso e un po' angosciato e le risponde: "Ma... veramente io mi trovo bene con Ada". Il clima culturale suggerisce a Mario che se arriva una nuova cugina la precedente verrà buttata via; non ci si può mai godere niente che bisogna subito cambiare. Così cerca di difendere una capacità di provare piacere che viene repressa. Di fatto sta indicando una possibile diversa distribuzione della ricchezza, vale a dire che la capacità di trattare le persone e le cose sia sviluppata al posto della compulsione al possesso. Infatti sta dicendo che lui ha già una cugina e sta bene con lei, gli basta, se ne nasce un'altra potrebbe magari trovarsi un altro compagno di giochi.

Il gusto, il senso estetico, la consapevolezza sentimentale, il senso di responsabilità morale, il giudizio critico sono capacità che possono essere sviluppate in vari modi. Tuttavia, perché sia possibile un cambiamento radicale nell'economia e nella distribuzione della ricchezza, è necessaria un'educazione laica che non colpevolizzi la ricchezza e non esalti la povertà, bensì metta a profitto

l'uso, evitando una prematura distruzione dell'oggetto, senza averlo saputo godere. In questo caso gli studi umanistici non sarebbero per nulla in contraddizione con il profitto, al contrario farebbero arrivare beni materiali e soldi in tasca a tutti e sarebbero davvero redditizi.

Il motivo per cui gli studi umanistici sono importanti non sta nell'educare a lavorare "non per profitto", bensì nell'educare al buon profitto, al godimento complesso nella relazione con le persone e con i beni. La ragione per cui non viene riconosciuta agli insegnanti delle materie umanistiche una quota di "dono" fatto agli allievi – come dice Bonato –, una quota di lavoro non riconducibile alla burocratizzazione e alla managerialità – come dice Rovatti – è appunto che le loro materie, per quel che è ancora possibile, coltivano il godimento, il piacere.²⁶ Le scuole tecnocentriche di cui parlavamo all'inizio più che l'obbedienza perseguono la compulsione al dominio degli oggetti con tutti gli enormi sprechi che ciò comporta.

¹ M.C. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* (2010), trad. di R. Falcioni, il Mulino, Bologna 2011.

² Ivi, p. 40.

³ Ivi, p. 52.

⁴ Ivi, p. 126.

⁵ Cfr. B. Grunberger, *Il narcisismo. Saggio di psicoanalisi* (1971), trad. di F. Barale e S. Ucelli di Nemi, Einaudi, Torino 1998, in particolare pp. 252-265.

⁶ F. Kempf, *La riforma gregoriana*, in H. Jedin (a cura di), *Storia della Chiesa* (1968), trad. di G. Mion, Jaca Book, Milano 1992, pp. 455-521 e 549-610. La superiorità morale del celibato e la divisione fra celibi e sposati è stata poi ribadita al Concilio di Trento: "Si quis dixerit, statum coniugalem anteposendum esse statui virginitatis vel celibatus, et non esse melius ac beatius, manere in virginitate aut coelibatu, quam iungi matrimonio: a. s.", *Concilium Tridentinum, Tomus Nonus. Concilii Tridentini actorum pars sexta, sessio octava (xxiv), 11 novembris 1563*, Friburgi-Brisgoviae 1923, p. 729.

⁷ Sull'identificazione di Ecclesia con Maria e la contrapposizione con Sinagoga vedi B. Blumenkranz, *Juifs et chrétiens dans le monde occidental, 430-1096*, Peeters, Paris-Louvain 2007; Id., *Le juif médiéval au regard de l'art chrétien*, Études augustiniennes, Paris 1966. Strumento di diffusione della teologia mariana è l'iconografia, che ci mostra un progressivo venir meno delle figure maschili intorno alla Vergine: dal Medioevo all'età moderna sia Giuseppe che Gioacchino suo padre spariscono, cfr. fra gli altri G. Kaftal, *Iconography of Saints in the Painting of North-East Italy*, Sansoni, Firenze 1978; E. Mâle, *L'art religieux après le Concile de Trente. Étude sur l'iconographie de la fin du xvie siècle, du xvii^e et du xviii^e siècle*, Colin, Paris 1932; L. Réau, *Iconographie de l'art chrétien*, PUF, Paris 1955; K. Schreiner, *Vergine, Madre, Regina. I volti di Maria nell'universo cristiano* (1994), trad. di C. Miglio, Donzelli, Roma 1995. Vedi anche C.J. Ara Gil, F.J. de la Plaza Santiago, M. Meléndez Alonso (a cura di), *Inmaculada*, Fundación "Las Edades del Hombre", Madrid 2005.

⁸ *La potestas ligandi et solvendi*, cioè il potere rimesso da Cristo a Pietro, è un potere assoluto di diritto divino, che può far appello all'autorità trascendente metastorica che lo fonda. Ogni papa è l'erede diretto di Pietro, vicario di Cristo che agisce in luogo e per conto di Dio. Su questo tema cfr. Q. Skinner, *Le origini del pensiero politico moderno* (1978), trad. di G. Ceccarelli, il Mulino, Bologna 1989, vol. II, p. 209 sgg.; P. Prodi, *Il Sovrano Pontefice. Un corpo e due anime: la monarchia papale nella prima età moderna*, il Mulino, Bologna 1982; J.F. Courtine, *Nature et empire*

de la loi. *Études suarézienne*, Vrin, Paris 1999.

⁹ Sull'identificazione del sacerdote con la madre cfr. C. Walker Bynum, *Jesus as Mother. Studies in the Spirituality of the High Middle Age*, University of California Press, Berkeley 1982, pp. 110-169; cfr. anche Id., *Holy Feast and Holy Fast*, University of California Press, Berkeley 1987.

¹⁰ Per il rapporto fra mariologia e diritto cfr. F. Suarez, *De legibus ac Deo Legislatore*, Instituto de Estudios Políticos, Madrid 1970, I, 1, 2; II, 2, 13; sull'importanza della critica di Suarez a Tommaso d'Aquino cfr. J.F. Courtine, *Nature et empire de la loi*, cit., pp. 9-31.

¹¹ Con esplicito riferimento alla sacra famiglia, la celebre psicoanalista francese specialista di psicologia infantile, Françoise Dolto, dice: "Quando ha ricevuto la rivelazione della sua fecondità, Maria era sveglia. È importante, dal momento che Giuseppe era invece addormentato quando ha ricevuto la rivelazione di ciò di cui avrebbe dovuto farsi carico", in F. Dolto, *Le féminin*, Gallimard, Paris 1998, p. 76.

¹² Mi riferisco alla significativa descrizione di M. Recalcati in *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Raffaello Cortina, Milano 2011, p. 14.

¹³ M. Recalcati, *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicoanalitica*, Raffaello Cortina, Milano 2010.

¹⁴ Sulla scuola cfr., fra gli altri, T. Bertilotti, *Maestre a Lucca. Comuni e scuola pubblica nell'Italia liberale*, La Scuola, Brescia 2006; S. Soldani, *Al servizio della patria. Le maestre nella Grande Guerra*, in D. Menozzi, G. Procacci, S. Soldani (a cura di), *Un paese in guerra*, Unicopli, Milano 2010, pp. 183-211; S. Soldani, *Fare la maestra all'indomani dell'Unità*, in V. Papini (a cura di), *Quando le donne salirono in cattedra*, Vannini, Borgo a Buggiano (Pt) 2009, pp. 15-36.

¹⁵ M. Recalcati, *L'uomo senza inconscio*, cit., p. 36 (il riferimento è a G. Agamben, *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*, Einaudi, Torino 1995, pp. 20-35).

¹⁶ M. Recalcati, *L'uomo senza inconscio*, cit., pp. 39-40.

¹⁷ Cfr. G. Scholem, *Concetti fondamentali dell'ebraismo* (1970), trad. di M. Bertaggia, Marietti, Genova 1986, pp. 1-73. A proposito degli abomini del *Levitico* cfr. M. Douglas, *Purezza e pericolo* (1966), trad. di A. Vatta, il Mulino, Bologna 1967.

¹⁸ Cfr. *Deuteronomio* 20, 1-7; *Ecclesiaste* 9, 9: "Goditi la vita con la donna amata"; tutto il *Cantico dei Cantici*, e vedi anche R. Barakai, *Les infortunes de Dinah: le livre de la génération. La gynécologie juive au Moyen Age*, Cerf, Paris 1991, dove si legge: "Il diritto della donna a una vita sessuale regolare è ancorata nell'antica legge ebraica" (p. 59).

¹⁹ *Pala d'altare del beato Agostino Novello* (1324), Pinacoteca nazionale di Siena.

²⁰ *Deuteronomio* 17, 18-20.

²¹ Cfr. A. Destro, *La donna Niddah: ordine del corpo e ordine del mondo giudaico*, in A. Destro (a cura di), *Le politiche del corpo. Prospettive antropologiche e storiche*, Patron, Bologna 1994, pp. 87-127; cfr. anche R. Barakai, *Les infortunes de Dinah*, cit., pp. 59-82.

²² Per i rapporti di Freud con la religione ebraica cfr. Y.H. Yerushalmi, *Freud's Moses: Judaism Terminable and Interminable*, Yale University Press, New Haven (Conn.) 1991; per l'analogia di pensiero fra Spinoza e Freud e la tendenza a considerare Dio come coincidente con le leggi di natura cfr. Y. Yovel, *Spinoza and Other Heretics. The Adventures of Immanence*, Princeton University Press, Princeton (N.J.) 1989.

²³ J. Bali, V. Franzinetti, S. Levi Della Torre, *Il forno di Akhai, una discussione talmudica sulla catastrofe*, Giuntina, Firenze 2010, p. 36

²⁴ M. Recalcati, *L'uomo senza inconscio*, cit., p. 164 sgg.

²⁵ Sull'ebreo come imago paterna cfr. B. Grunberger, P. Dessuant, *Narcissisme, christianisme, antisémitisme*, Actes Sud, Arles 1997. L'antisemita attacca il giudeo per evitare di confrontarsi con il padre. "Per evitare l'Edipo, si impegna in un conflitto pseudo-edipico (pseudo perché non vuole prendere il posto dell'ebreo né tanto meno identificarsi con lui) allo scopo di assicurarsi una posizione narcisistica più soddisfacente di quella che attribuisce all'ebreo", ivi, p. 303. È importante notare che l'antisemitismo accompagna il cristianesimo dalle origini ai giorni

nostri, come un fattore di cui non sa fare a meno.

²⁶ Cfr. gli interventi di B. Bonato, *Senso e non senso della competizione*, e P.A. Rovatti, *Soggettivazioni*, in questo fascicolo.

Il mestiere impossibile

FRANCESCO STOPPA

*In fondo li amavamo molto, se appena ce ne
davano un motivo; non so se tutti i nostri
insegnanti se ne sono accorti.*
Sigmund Freud

In due fugaci passaggi delle sue opere, Freud nomina le professioni “impossibili”: educare, curare e governare,¹ pratiche “il cui esito insoddisfacente è scontato in anticipo”.² Poco più che brevi annotazioni, ma quanto basta per confermare, in particolare a chi le svolge, che si tratta di professioni particolarmente esposte alla spiccata variabilità del “materiale” con cui si opera e nelle quali la certezza del risultato è tutt’altro che garantita.

Si direbbe che siamo di fronte a un compito più grande di noi e che, a cose fatte, per quanto generosi saranno stati i nostri sforzi, nulla ci consentirà di misurarne gli effetti né, nel migliore dei casi, di ascriverli con sufficiente sicurezza all’impegno da noi profuso. È consigliabile, dunque, non aspettarsi troppo, dal momento che operare a stretto contatto con una materia che può arrivare a farsi incandescente, qual è appunto la soggettività umana, non solo non permette, in corso d’opera, di dormire sonni tranquilli, ma non garantisce nemmeno, a posteriori, una sensazione di appagamento.

È veramente lui?

Esiste un breve testo di Freud il cui titolo, *Psicologia del ginnasiale*, potrebbe trarre in inganno. Più, infatti, che sulla personalità dell’adolescente – tema al quale il padre della psicoanalisi non ha mai dedicato particolare attenzione –, l’autore si concentra sull’immagine che ciascuno si fa, e che poi conserva nel tempo, dei suoi professori. E, a questo proposito, si sofferma sul curioso effetto prodotto in chi è ormai adulto dal fortuito incontro con uno dei suoi antichi insegnanti. Al di là infatti dell’inevitabile e struggente nostalgia per gli anni della giovinezza, quest’esperienza riserva un che di sottilmente destabilizzante.

Ecco come Freud descrive lo strano sbalordimento da cui lui stesso è colto imbattendosi in questo “anziano signore ben conservato”:³

È veramente lui, o è solo uno che gli assomiglia moltissimo? Che aspetto giovanile ha, e, tu, come sei diventato vecchio! Quanti anni potrà avere oggi? È possibile che questi uomini che allora erano ai nostri occhi i tipici esponenti del mondo degli adulti fossero di tanto poco più vecchi di noi?⁴

Come si vede, l’incontro innesca un momentaneo black-out del sistema con cui la

memoria archivia e ordina i propri e gli altrui dati anagrafici. Per una sorta di ritorno del rimosso, l'apparizione inattesa di questa persona un tempo familiare fa emergere il tratto perturbante che, in verità, è presente in ogni nostra figura di riferimento.⁵ In questo caso, però, lo scompaginamento delle caselle nelle quali sono rubricati volti, luoghi, eventi, non va a segnare l'immagine dell'altro ma la propria. Come rileva Freud, siamo noi a pagare il prezzo più alto e a essere sbalzati pericolosamente in avanti: arriviamo infatti al punto di percepirci anagraficamente prossimi a qualcuno che sappiamo in realtà essere decisamente più anziano di noi.

Questo fenomeno di depersonalizzazione fa il paio con il “sentimento di estraniamento”⁶, che aveva a suo tempo colto Freud una volta giunto sull'Acropoli e che egli in seguito ricollega al complesso paterno. In sostanza, nel momento stesso in cui aveva visto realizzarsi un antico voto giovanile, inconsciamente era scattato in lui un confronto con il padre il quale, però, mai avrebbe potuto vivere una simile esperienza. E alla luce del senso di colpa, prende corpo un illogico sentimento di incredulità: “Secondo la testimonianza dei miei sensi mi trovo sull'Acropoli, solo che non posso crederlo”.⁷ Com'è possibile, infatti, lasciare il padre dietro di sé? Non è verosimile essergli andati oltre.

Tornando al nostro professore, l'operazione con la quale congeliamo la sua immagine (tutt'altro, in realtà, che “giovanile”) e specchiamo in essa – mantenuta inalterata – l'alterazione della nostra, serve ad alloggiare l'altro in una sorta di limbo extratemporale. Come se avessimo bisogno di tenerlo fuori dalla mischia della vita e di garantire a noi stessi il perdurare eterno e identico a se stesso della sua figura. Questo lifting che immaginariamente gli applichiamo svela una fissazione adolescenziale, e la sostanza delle cose non cambia se, ritrovandoci davanti ai nostri antichi professori, sottostimiamo la loro età così come, ai tempi della scuola, eravamo inclini a sovrastimarla: a tornarci utile, un tempo come ora, è il tratto di autorevole e ieratica fissità col quale custodiamo in noi la loro imago quasi archetipica. Infatti, quel soggetto mutante che è l'adolescente (per certi versi allo stesso modo dell'adulto che si avvia a diventare anziano: è il caso di Freud, cinquantasettenne al momento della stesura di *Psicologia del ginnasiale*) necessita di ritrovare nell'immagine dell'altro un punto di rassicurante immutabilità.

Se sentiamo l'obbligo di sottrarre l'altro alle ingiurie del tempo e alle ferite dell'esistenza, non è solo perché la nostra castrazione, per quanto dolorosa, lo è decisamente meno della sua. Il fatto è che abbiamo bisogno, soprattutto in certe epoche della vita, che l'altro sia qualcosa di *fermo*: fermo, cioè coerente con se stesso, ma *fermo*, anche, come si può dirlo di un muro o di una colonna. Affinché infatti gli sia possibile sperimentare, imparare e sbagliare, l'adolescente ha bisogno – accanto a sé ma in una posizione non paritetica – di presenze sufficientemente stabili, tali da poter fungere da cornice alla turbolenza dei suoi vissuti.

Saperci fare con se stessi

Ovviamente la relazione educativa – come quella analitica – non si regge solo sull'asimmetria della posizione dei partner in gioco. Il *setting* scolastico non può, e nemmeno deve, funzionare in modo tale da prevenire le manovre transferali con le quali gli studenti investono affettivamente la persona dei loro docenti. Se in un caso la difficoltà del “mestiere” sta nel saper tenere la posizione, nell'altro deriva

invece dal fatto di ritrovarsi letteralmente *investiti* dai moti transferali dei propri allievi.

Un'istituzione che agisce in termini controfobici, obbedendo a esclusivi criteri di funzionalità, è un'istituzione totale, inadeguata ad accogliere la particolarità delle persone e la complessità delle infinite dinamiche relazionali che la animano quotidianamente. La “materia al nero” propria dell'alchimia educativa va lavorata, sgrezzata, ma, per l'importanza e la forza propulsiva che ha in sé, non va certo messa al bando.

Da questo punto di vista, l'impianto asimmetrico delle relazioni – cioè la chiara differenza di ruolo tra chi educa e chi è educato – ha lo scopo di prevenire, in entrambe le direzioni, i “transfert selvaggi”, non certo quello di sterilizzare l'ambiente scolastico da ogni implicazione emotiva, come se ci si dovesse guardare dal diffondersi di una possibile epidemia amorosa e di conseguenza adoperarsi per l'eliminazione di eventuali scorie affettive. D'altronde, ogni relazione in cui entri in gioco il sapere è destinata a generare dei movimenti transferali: colui che lo detiene diventa automaticamente oggetto di un interesse speciale, e questo dipende dall'attrazione fatale esercitata su tutti noi dalla dimensione del sapere – qualunque esso sia – per il fatto di alludere sempre, in fondo, alla questione dell'origine e della natura delle cose, del mondo e di conseguenza di noi stessi.

Il modo più ovvio per arrivare a interrogare ciò che siamo, si sa, è quello di sondare la realtà dell'altro, la sua consistenza e le sue fragilità, in altre parole la sua umanità. Quanto all'insegnante, è chiaro allora che, per quanto socialmente inquadrata in una cornice simbolica, la figura del professionista viene sempre raggiunta e raddoppiata dall'immagine che di lui o di lei ci si costruisce a partire da alcune particolarità della sua persona, dai suoi aspetti caratteriali. Per quanto infatti si presti a essere, per il ruolo che ricopre, una figura idealizzata, normativa, in un certo senso perfino asessuata, la specificità della sua natura umana, il suo tratto sintomatico, avrà sempre modo di tradirsi.

La cosa non è in sé né disdicevole né pericolosa, a patto che l'insegnante abbia ben presente che un luogo di lavoro – soprattutto se si tratta di un'istituzione pubblica – non deve trasformarsi nella palestra dei propri sintomi. È una questione di tecnica educativa: ciò che i greci chiamavano *aidos* (rispetto, umiltà, pudore, misura) deve far parte delle competenze professionali, perché solo così la motivazione dell'insegnante, anziché rompere sulla scena come un dato personologico che gli allievi non possono che subire, si rivela propedeutica al dischiudersi del loro desiderio di sapere. Non è sempre facile, ma è importante che con l'esperienza si riesca ad affinare quella capacità che permette di fare della propria umanità il valore aggiunto nella trasmissione di valori e conoscenze, senza aver mai bisogno di ostentarla e senza alcuna pretesa di calcolarne preventivamente (e un po' cinicamente) gli effetti.

Saper stare nel proprio ruolo senza tuttavia arroccarsi non è solo una prova di umiltà – un saperci fare con la propria castrazione –, ma anche una dimostrazione di grande professionalità. Se da un lato si tratta appunto di non indulgere troppo nella rivelazione di sé e del proprio modo di essere, dall'altro non bisogna nemmeno avere troppo timore di essere colti “a tradimento”. È un fatto inevitabile e, come spesso accade, è con ciò che sfugge al nostro controllo, perfino

con ciò che non sappiamo nemmeno di essere o avere, che siamo in grado di attivare quella salutare seduzione che, invece di implementare il nostro narcisismo, può dare un orientamento al desiderio di chi si affida a noi. In fondo, questa contaminazione della conoscenza con il sintomo di chi è deputato a trasmetterla è la più efficace testimonianza di come i significanti del sapere possano e debbano essere costantemente vitalizzati dalla singolarità di chiunque vi si accosti. Pena il loro ridursi a lingua morta e potenzialmente persecutoria.

È chiaro però che, per garantire la qualità dell'esperienza educativa, un insegnante non può contare su manuali o master che ne risolvano, una volta per tutte, le aporie intrinseche. In altre parole, bisogna saperci fare, soprattutto con se stessi. A proposito dell'analista, il prezzo che questi deve pagare per stare nella posizione che gli compete, Lacan lo ha chiamato *destituzione soggettiva*. Si tratta anche qui di favorire l'accesso a un sapere, in questo caso il sapere inconscio. Ma per esercitare nel modo migliore la sua funzione di tramite, bisogna che l'analista, pur marcando una presenza reale, sappia preservare il suo posto simbolico all'interno della cura. In sostanza, per quanto esposto ai moti pulsionali dell'analizzante, deve astenersi dal rispondere in prima persona, nel senso che il proprio io va messo tra parentesi e la soggettività costantemente limata. Questa desoggettivazione permette al terapeuta di mettersi al servizio della cura come uno strumento utile ai suoi fini: per esempio, uno schermo su cui l'analizzante riesca a leggere il proprio desiderio, o un ponte percorrendo il quale egli possa accedere al suo sapere inconscio.

Un orizzonte più ampio

Il transfert è sicuramente amore, ma l'amore è una passione che se ne porta dietro altre due, l'ignoranza e l'odio. Chi arriva al punto di idealizzarci per il nostro sapere, reale o meno, lo fa per garantire a se stesso una sorta di immunità: in questo modo, infatti, il peso e la responsabilità della verità restano in capo all'altro, mentre, in nome dell'amore, si può continuare a coltivare una più rassicurante ignoranza. Quanto all'odio, anch'esso è sempre in agguato nelle professioni che Freud elenca come impossibili, in quanto l'asimmetria che le caratterizza fa facilmente insorgere il fantasma del potere come godimento autarchico dell'Altro o come forma di sopruso perpetrata ai danni del soggetto. Basterebbe questo per farci capire come la disparità vigente nelle relazioni istituzionali – la disarmonia strutturale tra chi ha la responsabilità di insegnare, curare o governare e i fruitori dei rispettivi servizi – non va poi necessariamente a beneficio della presunta volontà di potenza dei primi. Una dimostrazione in più del fatto che la diversità di ruolo non favorisce l'apoteosi di chi esercita una certa autorità, ma sia in realtà un dispositivo simbolico al servizio dei processi di soggettivazione in ginecio.

Ritorna qui il tema, da cui eravamo partiti, della necessità di tenere ferme le differenze intergenerazionali. Pensiamo allora cosa ne sarebbe di certi rapporti umani (familiari e educativi innanzitutto) una volta privati di certe asimmetrie che li animano: sarebbero condannati a stagnare in una relazionalità di tipo paritario e speculare, senza più alcun principio di autorevolezza e di trascendenza. Verrebbe inoltre a mancare un elemento vitale per il loro dinamismo interno: la funzione, potremmo dire con Winnicott *transizionale*, di mediazione, di ponte, esercitata da

chi ne ha le competenze, per aprire l'esperienza del giovane alla realtà extrafamiliare o lavorativa. Per finire, la conservazione di una certa asimmetria delle relazioni si rivela decisamente utile nell'elaborazione dell'ineliminabile violenza insita nei rapporti umani. A differenza dei legami fraterni o fraternizzati, confinati in una modalità di relazione sostanzialmente immaginaria, l'investimento delle proprie frustrazioni su una figura non simmetrica a sé serve da collettore simbolico degli impulsi aggressivi. L'adulto che sa giocare la sua parte senza ritirarsi, senza accondiscendere alle provocazioni e senza mostrarsi ferito narcisisticamente, è in grado di aiutare l'adolescente a riconoscere il tratto evolutivo e vitale della propria aggressività e a non temerla. Un adulto responsabile è qualcuno che accetta di mettere tra parentesi l'emotività e la reattività in nome di quell'orizzonte più ampio a cui la funzione educativa dovrebbe sempre saper alludere. È questo suo scommettere, in fondo, come direbbe Freud, sull'Ideale dell'io del figlio o del suo allievo che consente poi a questi ultimi, nel tempo, di giungere a una diversa e più matura consapevolezza delle pulsioni che li animano, a capire come la delusione e la rabbia nei confronti del mondo adulto e delle istituzioni possano essere "sublimare" e indirizzate in un impegno di tipo civile e politico.

È per questo che i genitori e gli insegnanti che hanno saputo fare da sembianti del potere all'interno dei nostri marasmi transferali (essendo consci del loro compito ed evitando così di dare risposte di tipo speculare) sono poi stati un formidabile tramite per dare realtà al nostro desiderio. Non hanno aborrito lo scontro a priori e non ci sono di conseguenza venuti troppo incontro, ma allo stesso tempo hanno mostrato di voler essere dei testimoni attenti, e tutt'altro che anonimi, del cammino che ci avrebbe condotti alla nostra condizione adulta.

La scuola come set

Stiamo parlando del lato per certi versi ingrato, per altri eroico dei mestieri impossibili. Ci è richiesto di esercitare la nostra funzione contenendo il più possibile la nostra soggettività, ma allo stesso tempo non dovremmo sentirci eccessivamente umiliati nel momento in cui quest'ultima si svela essere niente meno che il pane quotidiano di cui si nutrono le aspettative e i dissapori di coloro che curiamo o educiamo. D'altronde, come sosteneva Freud, essere amati significa sempre farsi smangiucchiare dall'altro.

Nella sua esperienza personale – sia trovandosi in una posizione paterna sia in una filiale –, ognuno di noi ha potuto prendere atto di come i frammenti, i cascami di umanità che debordano dal ritratto del genitore o del professore si traducono, per lo sguardo "cruello" del figlio o dell'allievo, in qualcosa di patetico o di risibile, talvolta grottesco. Qualcosa, perfino, di cui vergognarsi, oggetto quindi di attacco irrazionale come di commiserabile pietà. Eppure, i professori che ricordiamo, i padri degni di questo nome, non sono stati proprio coloro che, complici i nostri pari o fratelli, abbiamo segretamente preso in giro o ridotto a maschere ora comiche ora tragiche?

Nella *Psicologia del ginnasiale* Freud non si limita, per l'appunto, a considerare il bisogno inconscio di conservare inalterata l'immagine del professore. Ci parla anche dell'ambivalenza nutrita dal bambino e dall'adolescente verso i suoi

insegnanti al pari delle altre figure di riferimento. Qualcosa, dice, che li rende oggetto di un “interesse sotterraneo”.⁸ Ora, se è vero che ciò che fomenta l'ambivalenza è il versante di essa che affonda nell'odio, quest'odio non è solo la conseguenza, come dicevamo, del risentimento indirizzato a colui che detiene un certo potere. Esso discende anche dalla constatazione dell'*imperdonabile condizione umana dell'altro*. Quindi, da un lato, come giustificare chi, non richiesto, è arbitrariamente entrato nelle nostre esistenze imponendoci un vademecum al quale, a cose fatte, non possiamo più rinunciare? Ma, dall'altro, come giustificarlo del fatto, ben più grave, di averci poi fatto fare i conti, inaspettatamente, con i suoi limiti e le sue fragilità? Il despota degli inizi, d'un tratto non è più lui. E cosa ne sarà adesso di noi, visto che si è preso la libertà di smarcarsi dall'immagine che gli avevamo assegnato mandandoci segnali di ingravescente deterioramento?

La pratica educativa passa anche di qui. Non esiste, nell'esperienza umana, accesso alla propria cultura di appartenenza, alla lingua stessa, che non necessiti di transitare per la dimensione reale di altri esseri viventi. I dispositivi che garantiscono il funzionamento della civiltà devono incarnarsi, pena il rimanere lettera morta, ingranaggi di una macchina anonima e mossa da un automatismo mortifero. Ed è a questo livello che la complessità della funzione educativa si esplica al massimo grado. Come ogni istituzione, anche la scuola è *setting*, scena su cui va a disporsi un certo tipo di reale. È, in generale, la vita nella sua declinazione umana a necessitare di questi dispositivi:⁹ prima il teatro edipico-familiare, poi quello scolastico, entrambi, in modo diverso, propedeutici al teatro politico (nel quale saremmo chiamati a prendere posto in qualità di cittadini e non di consumatori!).

La funzione di chi opera nelle istituzioni, abbiamo detto, è anche quella di saper giocare il *proprio ruolo di semiante*, di recitare la propria parte sulla scena istituzionale. E come abbiamo visto, esiste un doppio livello di finzione che viene richiesto a chi si candida all'arte dell'insegnamento. In primo luogo, stare nella posizione di *soggetto-supposto-sapere*, ma nelle modalità e per quel tanto che serve a far socraticamente emergere il desiderio di sapere, e il sapere stesso, dell'allievo. Il che significa, più che rispondere alla sua domanda, interrogare la domanda affinché diventi, ai suoi occhi, *questione*. In questo tempo logico il docente si smarca dalla supposizione di sapere a lui attribuita e spinge con ciò l'allievo verso una sorta di *rettificazione soggettiva*,¹⁰ un piccolo cambio di rotta epistemologico che ha il grande vantaggio di coglierlo di sorpresa. Innanzitutto lo depista, nel senso che lo induce a rivedere la sua dipendenza dal sapere dell'altro; poi, lo mette di fronte a una scoperta che può rivelarsi decisiva, e cioè che non esiste conoscenza capace di ricoprire la verità di cui si è alla ricerca.

L'altro livello di finzione non concerne il sapere ma il lato erotico del transfert. Ognuno di noi, indubbiamente, ha rivolto particolare attenzione soprattutto a quelle materie i cui docenti, per qualche motivo, reputava più amabili di altri. Ora, la finzione non sta ovviamente nel dare a intendere di ricambiare questo affetto bensì, anche in questo caso, nel rimanere al proprio posto senza fuggire davanti alla potenza del transfert. Abbiamo visto come la percezione reale dell'amore dell'altro, della forza del suo investimento sulla nostra persona, non si risolva in un guadagno sul piano narcisistico. Dunque, come non deve sottrarsi

troppo presto al transfert epistemofilo effettuato su di lui, allo stesso modo un buon insegnante – senza ammiccare a tale sentimento ma nemmeno negandosi – deve avere coscienza dell'importanza che ricopre, anche dal punto di vista affettivo, per i suoi allievi. La cosa fondamentale è saper giocare questa sua presenza, investita sui due fronti della conoscenza e dell'amore, come un grimaldello utile per orientare il desiderio di sapere e per dischiudere a esso orizzonti nuovi (si pensi all'adolescente), socialmente e culturalmente più ampi di quelli infantili, ancora centrati sul romanzo familiare.

Chiacchiere a scuola

Tra le varie ragioni per cui si può dire che la scuola assolve un'insostituibile funzione di civiltà, non ultima è la chance che offre ai giovani di “de-edipizzare” la loro ricerca, cioè di far uscire l'interrogativo sul proprio destino e sul proprio posto nel mondo dal cerchio ristretto dei significanti familiari. Sarebbe quindi bene che i professori maturassero una piena consapevolezza dell'importanza della loro istituzione e della complessità della loro professione, non solo dal punto di vista scientifico ma anche e soprattutto *educativo*. Infatti, la trasmissione dei saperi, della cultura, della civiltà non è mai un fatto automatico. Nessun bambino imparerebbe a parlare se fosse messo anche ventiquattro ore al giorno davanti a un registratore che emette parole o frasi; così, ogni adolescente può scoprire e orientare la sua passione per la conoscenza solo passando attraverso quel “corpo a corpo” con i suoi docenti che è l'avventura scolastica. Sappiamo tutti come non ci sia modo di approdare al proprio desiderio che per contagio con il desiderio dell'altro.

A proposito del difficile mestiere di cui stiamo parlando, ci sarebbe da aggiungere quanto sia però fondamentale non sentirsi troppo soli e poter contare su una sana complicità con i propri colleghi. Non si può tuttavia non rilevare come proprio coloro che rappresentano l'istituzione deputata ad aprire al bambino e al giovane un orizzonte alternativo a quello, più ristretto e privato, della famiglia, proprio loro manifestino una scarsa confidenza col cosiddetto *transfert di lavoro*. La tendenza è di pensarsi dei liberi professionisti, e questo non li rende particolarmente inclini a fare squadra con i colleghi. Eppure la dimensione pubblica e in certo qual modo comunitaria della scuola, che pone questa istituzione in assoluta controtendenza con l'inclinazione individualista e privatistica di oggi, dovrebbe rappresentare un dato di fatto per il professore, qualcuno che, letteralmente (*profiteri*), si è dichiarato *pubblicamente* come “maestro”. E che, di conseguenza, sa valorizzare la sua istituzione come un grande, qualificato campo discorsivo, un'*agorà*.¹¹

D'altronde, da Socrate in poi, l'insegnamento passa per l'esperienza, a più livelli, dello scambio e del dialogo.¹² E questo perché solo grazie alla condivisione della parola possiamo fare umanamente nostri i processi e i risultati della conoscenza e dell'indagine scientifica. Per non cadere preda di un pericoloso automatismo, l'*episteme* ha infatti bisogno di declinarsi in una più prosaica e quotidiana, ordinaria, *doxa*. E la *doxa* è opinione comune, chiacchiera, scambio informale che ha tra i suoi effetti il raggiungimento di forme di condivisione dei problemi e di consenso sul da farsi. Per certi versi, essa sta alla serietà e metodicità del linguaggio scientifico come un dialetto alla lingua ufficiale; ciò non toglie che,

per quanto sorella povera della scienza, nondimeno “raggiunge il reale e incontra ciò che è”,¹³ senza quindi che la sua oggettiva distanza dalle certezze scientifiche la condanni all'ignoranza o la allontanano troppo dal vero (anzi, è “senza dubbio vera ma tale che il soggetto è incapace di renderne conto e non sa in che senso sia vera”¹⁴).

Sebbene non appartenga a un ordine di fenomeni dimostrabili e misurabili, è pur sempre qualcosa di cui abbiamo bisogno se vogliamo evitare la psicotizzazione dei saperi, cioè il loro declinarsi come modalità di linguaggio soggettivamente disabitate.¹⁵ Infatti, solo nutrendoci di un sapere pratico e discorsivo, per quanto non rigoroso e formalizzabile e perfino non del tutto consapevole di sé, possiamo mantenere la scienza e i suoi sviluppi al di qua di un punto limite oltre il quale potrebbero prescindere da noi. Non c'è altro modo, per l'*homo faber*, di darsi una possibilità di giudizio che funga da coscienza critica e collettiva, cioè politica, del suo agire. *Doxa*, ancora prima di designare la dottrina filosofica, è il parere che ci si fa, l'aspettativa che si nutre, sono le congetture che accompagnano una certa esperienza. Si tratta di tutte quelle manovre discorsive, di buon senso se si vuole, grazie alle quali si aiuta la scienza a non sentirsi troppo sola nel decidere delle sorti del nostro rapporto col mondo. Se dovessimo dirlo in termini sportivi, la congenita autoreferenzialità del significante necessita di un costante “marcamento a uomo”.

La scuola non è uno spazio, come altri, di semplice apprendimento (e si spera che gli insegnanti non si pensino come asettici e impolitici “tecnici dell'apprendimento”). Proprio in quanto spazio *pubblico*, cioè al servizio della comunità, è la palestra nella quale si impara a coniugare scienza e opinione, sottoponendo la prima al pensiero critico e alla disciplina dialettica. Quindi, come tutte le istituzioni, la scuola è anche un luogo in cui, fortunatamente, si chiacchiera molto. Si chiacchiera tra docenti e tra docenti e allievi. Ma, contrariamente ai diktat del pensiero aziendalistico e protocollare che sta tristemente colonizzando le nostre istituzioni, questo è un indice di serietà, un modo, nella fattispecie, di prendere sul serio il compito educativo. *Docere*, che deriva a sua volta da *doxa*, vuol dire anche avvertire, mettere al corrente, indicare: se è vero che la scuola ha il compito di svegliare negli studenti il desiderio di sapere, è altrettanto vero che colui che viene istruito deve, allo stesso tempo, essere reso edotto del potenziale distruttivo di questo stesso desiderio – come di tutti i desideri umani – una volta che, resosi autonomo da qualsivoglia preoccupazione etica, si esprima come mera volontà di potenza.

Il passaggio impraticabile

Doxa, il con-senso, sembra dunque essere l'antidoto alla tendenza autistica congenita alla scienza moderna. Ma l'amore, sostiene Lacan, per il fatto di posizionarsi anch'esso in un campo intermedio tra *episteme* e *amathia*, tra la scienza e l'ignoranza, ha in sé tale virtù terapeutica. Stiamo parlando di *eros* come legame – così lo pensa Freud – o, con Lacan, domanda e allo stesso tempo discorso. Più precisamente l'amore, per quest'ultimo, è ciò che fa girare i discorsi, che intercetta la tendenza di ognuno di essi a farsi pensiero unico.¹⁶ L'amore nasce infatti dalle rovine dell'Uno, in altre parole ci si parla perché non c'è nessuna possibilità di ricomposizione di un presunto infranto, non c'è rapporto sessuale,¹⁷ la divisione e

la mancanza a essere sono il marchio di fabbrica dell'essere parlante.

Rispolverando il mito della nascita di Eros, così come appare nel *Simposio* di Platone, Lacan sottolinea quanto l'ingegno e l'intelligenza debbano alla mancanza. Eros è figlio di Pòros e Penìa, e se Pòros è espediente, astuzia, risorsa – e, in quanto figlio di Mètis, invenzione – Penìa è la miseria, “connotata nel testo come *απορία*, come colei che è senza risorse”.¹⁸ (Si tratta, certo, del femminile, ma non possiamo qui non accennare al fatto che, per Freud, la condizione *senza risorse* – *Hilflosigkeit*¹⁹ – appartiene al soggetto tout court nel suo stato nascente: il piccolo dell'uomo nella sua nudità, nel suo stato di disarmata impotenza.) Amore, dunque, viene concepito per iniziativa di Penìa che approfitta di un momento di assopimento di Pòros, un “momento in cui *non sa più niente*”.²⁰

Ora, *aporia* – il secondo nome di questa “desiderante originaria nella sua posizione propriamente femminile”²¹ – significa, in greco, passaggio impraticabile, strada senza uscita, dubbio, imbarazzo. A tale proposito, potremmo riflettere a come, nella cura ma anche nell'insegnamento, si lavori non poco con le resistenze e le inerzie, i vuoti e i resti, gli equivoci e i sottintesi. E a come in questo bla-bla quotidiano prenda forma un sapere che si nutre di domande più che di risposte, di dubbi più che di certezze assolute (d'altronde, bisogna dire, è di questa materia di scarto che si mettono al servizio coloro che svolgono i suddetti “mestieri impossibili”²²):

Egli desidera, *τοῦ μὴ ἐτοίμου*, rigorosamente parlando: qualcosa che non è fatto su misura [...] ciò che non si ha, ciò che non è lui stesso, ciò di cui è mancante, ciò di cui si manca essenzialmente.

Ecco che cosa articola Socrate quando ci introduce a questo nuovo discorso. Si tratta di qualcosa di cui egli ha detto che non si pone sul piano del gioco verbale, dal quale il soggetto viene avvinto, immobilizzato, affascinato, ed è qui che il suo metodo si distingue dal metodo dei sofisti. Il progresso di questo tipo di discorso, che egli persegue senza alcuna ricerca di eleganza ed esprimendosi con le parole di tutti, risiede nello scambio, nel dialogo, nel consenso ottenuto da colui al quale si indirizza. E questo consenso viene presentato come l'insorgere, come l'evocazione necessaria, in colui al quale si indirizza, delle conoscenze che questi ha già.²³

Basterebbero queste considerazioni per dare agli insegnanti l'idea di quanto la scuola si ponga, per sua natura e vocazione, in controtendenza ai linguaggi oggi vincenti. La tecnica, l'informazione, l'economia sono discipline votate alla totale astrazione dei processi, affascinate dalla propria autoreferenzialità, ossessionate dalla pretesa di misurabilità dei fenomeni, irretite dalla possibilità di realizzare pratiche tanto asettiche quanto standardizzabili. E si tratta di linguaggi che, oltre a promettere il controllo e la riduzione al minimo delle complicazioni transferali, mettono i loro fruitori in una posizione meramente recettiva.²⁴

Là dove, al contrario, è a livello dell'incommensurabile più che del misurabile, dell'inciampo più che dell'esattezza, del rilancio euristico e responsabile del sapere soggettivo, che si danno appuntamento l'insegnante e il suo allievo.

¹ Cfr. S. Freud, *Prefazione a "Gioventù travolta" di August Aichhorn* (1925), trad. di R. Colorni, in *Opere*, vol. x, Boringhieri, Torino 1978, p. 181, e Id., *Analisi terminabile e interminabile* (1937), trad. di R. Colorni, in *Opere*, vol. xi, Boringhieri, Torino 1979, p. 531 (qui il verbo curare è sostituito da analizzare).

² Id., *Analisi terminabile e interminabile*, cit., p. 531.

³ S. Freud, *Psicologia del ginnasiale* (1914), trad. di A.M. Marietti, in *Opere*, vol. vii, Boringhieri, Torino 1977, p. 477.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Cfr. S. Freud, *Il perturbante* (1919), trad. di S. Daniele, in *Opere*, vol. ix, Boringhieri, Torino 1977.

⁶ Id., *Un disturbo della memoria sull'Acropoli: lettera aperta a Romain Rolland* (1936), trad. di P. Lavanchy Lai, in *Opere*, vol. xi, cit., p. 478.

⁷ Ivi, p. 477.

⁸ S. Freud, *Psicologia del ginnasiale*, cit., p. 478.

⁹ Cfr. J. Lacan, *Il seminario. Libro x. L'angoscia* (2004), trad. di A. Di Ciaccia e A. Succetti, Einaudi, Torino 2007.

¹⁰ Cfr. Id., "Intervento sul transfert" (1951), in *Scritti*, trad. di G. Contri, Einaudi, Torino 1974, vol. i: Lacan si riferisce al momento nel quale l'analizzante, assumendosi la responsabilità del disordine di cui si lamenta, esce dai preliminari della cura per entrare nel vivo dell'esperienza analitica.

¹¹ Sulla scuola come spazio pubblico cfr. E. Villalta, *La condizione umana e lo spazio della scuola*, "L'ippogrifo", 8, 2013 (*La rigenerazione dello spazio pubblico*).

¹² Cfr. F. Conte, *Episteme e insegnamento. Sulla "responsabilità filosofica" del sapere*, Franco Angeli, Milano 2010.

¹³ J. Lacan, *Il seminario. Libro viii. Il transfert* (1991), trad. di A. Di Ciaccia, Einaudi, Torino 2011, p. 143.

¹⁴ Ivi, p. 144.

¹⁵ Cfr. J. Lacan, *Il seminario. Libro iii. Le psicosi* (1981), trad. di A. Ballabio, P. Morerio, C. Viganò, Einaudi, Torino 1985, p. 290, dove afferma: "La psicoanalisi dovrebbe essere la scienza del linguaggio abitato dal soggetto".

¹⁶ Cfr. J. Lacan, *Il seminario. Libro xvii. Il rovescio della psicoanalisi* (1991), trad. di C. Viganò e R.E. Manzetti, Einaudi, Torino 2001.

¹⁷ Cfr. Id., *Il seminario. Libro xx. Ancora* (1975), trad. di S. Benvenuto e M. Contri, Einaudi, Torino 1983.

¹⁸ Id., *Il seminario. Libro viii. Il transfert*, cit., p. 134.

¹⁹ S. Freud, *Inibizione, sintomo e angoscia* (1925), trad. di E. Servadio, in *Opere*, vol. x, cit., p. 286.

²⁰ J. Lacan, *Il seminario. Libro viii. Il transfert*, cit., p. 144 (corsivo mio). Curioso come l'uomo – la cosa è evidente anche nell'episodio della creazione di Eva all'inizio della Genesi – dia il meglio di sé mentre versa in uno stato di incoscienza!

²¹ *Ibidem*.

²² "Mestiere" deriva da *ministerium*, parola che indica l'atto di chi si mette a servizio.

²³ J. Lacan, *Il seminario. Libro viii. Il transfert*, cit., p. 144.

²⁴ A proposito della funzione culturale della scuola in antitesi agli "obiettivi di produzione e addestramento dei cittadini imposti dal potere politico alla scuola di massa" si veda, in questo fascicolo, il bel saggio di Beatrice Bonato.

La fabbrica delle competenze

EDOARDO GREBLO

1. Uno spettro s'aggira per la scuola – lo spettro delle competenze. Per la scuola italiana si tratta di una (relativa) novità, resa vincolante dal Decreto ministeriale n. 9 del 27 gennaio 2010. La motivazione ufficiale addotta a sostegno del provvedimento è che in questo modo il nostro sistema formativo si allinea alle indicazioni dell'Unione europea, con particolare riferimento al *Quadro europeo dei titoli e delle qualifiche* (European Qualifications Framework, Eqf). Lo scopo dichiarato è sia di migliorare la trasparenza, la comparabilità e la trasferibilità delle qualifiche dei cittadini rilasciate secondo le procedure vigenti nei diversi stati dell'Unione europea, sia di porre a confronto i livelli delle qualifiche dei diversi sistemi e di promuovere l'apprendimento permanente, le pari opportunità e l'ulteriore integrazione del mercato del lavoro europeo, nel rispetto della pluralità dei sistemi di istruzione nazionali.

In questo modo la nostra scuola si impegna ad applicare la *Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio* del 18 dicembre 2006 (2006/962/CE) “relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente”, dove si afferma che le competenze sono essenziali in una “società della conoscenza” capace di “mettere le persone in grado di adattarsi al cambiamento” e di integrarle “nel mercato del lavoro”. La flessibilità di chi le acquisisce offre infatti l'opportunità, prosegue il documento, di adattarsi a “un mondo in rapido mutamento e caratterizzato da forte interconnessione”. Per questo esse dovrebbero “contribui-re allo sviluppo di un'istruzione e di una formazione di qualità, orientate al futuro e specificamente concepite in funzione delle esigenze della società europea.¹ Il documento, che non provvede a chiarire quale sia il significato di “competenza”, procede alla definizione delle “competenze di base” richieste ai futuri cittadini europei: 1) comunicazione nella madrelingua; 2) comunicazione nelle lingue straniere; 3) competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia; 4) competenza digitale; 5) imparare a imparare; 6) competenze sociali e civiche; 7) spirito di iniziativa e imprenditorialità; e 8) consapevolezza ed espressione culturale. Come si vede, manca qualsiasi riferimento a capacità che richiedano la costruzione di saperi critici e che si basino sull'acquisizione dei principi delle discipline insegnate, e non viene neppure avvertita l'esigenza di promuovere valori cooperativi, ecologici, antiautoritari, al di là di vaghe affermazioni di democrazia, giustizia e uguaglianza. A fare da apparente contrappeso alla genericità e indeterminatezza che circondano il termine “competenza” adottato nella *Raccomandazione* provvede tutta una serie di documenti e iniziative di contorno, più o meno istituzionali, dai “descrittori di Dublino”,² una proposta attualmente adottata in vari paesi europei, al progetto DeSeCo (Definizione e selezione delle

competenze chiave), nato e sviluppato in ambito Ocse,³ dal Tuning Project,⁴ sostenuto da un consorzio di università, al Cheers Survey,⁵ una ricerca su scala europea finalizzata a valutare il grado di adattabilità degli studenti al mondo del lavoro.

L'idea che circola in questa selva di documenti, progetti e ricerche è che i sistemi formativi tradizionali debbano rendersi più flessibili per adeguarsi ai mutamenti del mercato del lavoro e alle esigenze della cosiddetta “società della conoscenza”. Se infatti il primo evidente effetto dell'economia “flessibile” è l'acuirsi della distanza tra l'intero sistema dell'istruzione e il mercato del lavoro, tra la qualificazione acquisita e l'attività effettivamente svolta, i requisiti di adattabilità e prontezza al cambiamento richiesti dalla produzione postfordista rendono improponibile ogni strumentario rigido dei saperi e ogni curriculum predefinito. L'assemblaggio dei saperi “spendibile” in ogni specifico settore rende superflue le tradizionali partizioni disciplinari e l'offerta stereotipa proposta dalle istituzioni formative. Il sapere necessario al sistema produttivo non è più, o è sempre meno, traducibile in mansioni stabili e predefinite, univocamente definibili nel loro contenuto, per cui i tempi lunghi della formazione e dell'apprendimento vanno subordinati all'acquisizione di una flessibilità reattiva alle oscillazioni della domanda.

Da questo punto di vista, non c'è dubbio che la nozione di competenza rientri nel quadro di un classico problema delle scienze dell'educazione, quello del passaggio dalla conoscenza all'azione. Un problema vecchio quanto la pedagogia, che si è posta a più riprese l'obiettivo di evitare che il sistema formativo si riduca alla trasmissione di “conoscenze inerti” da immagazzinare in un repertorio di conoscenze poco utilizzabili nelle attività produttive e nelle circostanze richieste,⁶ e che solleva la questione dei meccanismi sociocognitivi implicati nell’“agire in situazione”.⁷ E infatti, stando alla definizione di uno dei suoi teorici più autorevoli, l’“approccio per competenze” definisce la competenza come la capacità di agire efficacemente in una situazione data, capacità che si fonda su alcune conoscenze, ma non si riduce a esse.⁸ Le competenze non si limitano a trasferire il sapere dal luogo della sua costruzione al luogo della sua utilizzazione, ma alludono all'idea di una “conoscenza portatile”, suscettibile di essere riutilizzata tale e quale in un altro e diverso contesto. E quindi permettono di pensare non in termini di trasferimento, ma di “mobilitazione delle risorse”,⁹ così da coinvolgere l'insieme delle operazioni richieste per il trattamento delle diverse situazioni. La questione è allora di sapere se il ricorso alla nozione di competenza, che “tenta di colmare il fossato tra le conoscenze costruite a scuola e i saperi mobilitati nell'azione”,¹⁰ offra un quadro concettuale a misura del problema.

In effetti, anche una rassegna rapida e cursoria delle varie definizioni estrapolabili dalla letteratura è sufficiente per rilevare quanto la nozione di competenza sia di incerta validità teorica. Per molti, più che un concetto è “una categoria della pratica”,¹¹ pensata per il mondo della formazione professionale e aziendale e applicata solo successivamente al sistema formativo in generale, allo scopo di creare una sorta di tecnologia di interfaccia tra la filiera produttiva e la filiera formativa. Non a caso, mentre la teoria della programmazione curricolare aveva le spalle teoricamente coperte da un modello scientifico controverso ma

autorevole, la psicologia comportamentista, le teorie della competenza sembrano tuttora muoversi alla ricerca di una teoria in grado di garantire un minimo di credibilità scientifica ai loro enunciati. In effetti, se gli autori convergono sull'idea che la competenza fa riferimento a un insieme di risorse che il soggetto mobilita per trattare con successo una famiglia di situazioni,¹² sapendo che le risorse in questione non sono solamente cognitive, ma di tutti gli ordini, la teoria che permette di comprendere la loro configurazione continua a rimanere piuttosto vaga. Come spiegare questa anomalia? E prima ancora: che cosa sono le competenze?

2. Siccome del concetto di competenza esistono tante definizioni quanti sono gli autori che hanno scritto sull'argomento,¹³ un po' di storia non guasta. Ora, come tutti i documenti ufficiali non si stancano di ricordare, il sistema dell'insegnamento fondato sulla trasmissione di funzioni specifiche e programmabili nel tempo è un ricordo del passato e non è più in grado di misurarsi con esigenze mutevoli e impreviste. Quando le finalità del sistema produttivo non sono fissate una volta per tutte, ma vengono sistematicamente ripensate in funzione degli esiti ottenuti, calendari precostituiti e articolazioni disciplinari predeterminate divengono fattori di disfunzionalità che non possono essere corretti o riaggiustati. Come dice con ruvida chiarezza Michele Pellerey, uno dei sostenitori più noti dell'approccio per competenze, "se si va a vedere che cosa sono in grado di dire o di fare i giovani a partire dalle conoscenze acquisite a scuola ci si confronta con non piccole delusioni".¹⁴ Di qui la necessità di "considerare e definire in maniera più puntuale nei vari processi formativi gli obiettivi intesi come comportamenti finali osservabili e in qualche modo misurabili".¹⁵ Il concetto di competenza nasce quindi dalla necessità di *misurare* le performance previste dal ruolo o dal compito.

Il fatto che i teorici delle competenze ritengano superfluo definire il concetto, o aggirino il problema considerandolo un costrutto "polisemico", spiega perché molti lo considerino qualcosa di "vago",¹⁶ frutto di un amalgama di elementi disparati e talvolta contraddittori,¹⁷ una categoria della pratica piuttosto che un difendibile costrutto teorico.¹⁸ Darne una definizione univoca è perciò impossibile: come è stato ironicamente osservato, "la nozione di competenza è una caverna di Alì Babà concettuale nella quale si trovano accatastate, l'una accanto all'altra, tutte le correnti teoriche della psicologia, anche quelle tra loro più contrarie".¹⁹ In generale, comunque, si intende per competenza "la capacità di mobilitare (attivare) e orchestrare (combinare) le risorse interne possedute (conoscenze, motivazioni, significati, schemi interpretativi, routine pratiche, ecc.) e quelle esterne disponibili per far fronte a una classe o tipologia di situazioni sfidanti in maniera valida e produttiva".²⁰

Se si va alla ricerca di una definizione istituzionale, l'Ocse definisce la competenza come una nozione in cui intervengono diverse componenti, dal momento che "fronteggiare efficacemente richieste e compiti complessi comporta non solo il possesso di conoscenze e abilità, ma anche l'uso di strategie e routine necessarie per l'applicazione di tali conoscenze e abilità, nonché emozioni e atteggiamenti adeguati e un'efficace gestione di tali componenti".²¹ Se si preferisce l'austera sobrietà della prosa ministeriale italiana, si può leggere quanto scritto

nella Circolare ministeriale n. 84 del 10 novembre 2005 del Miur: “La competenza è l'agire personale di ciascuno, basato sulle conoscenze e abilità acquisite, adeguato, in un determinato contesto, in modo soddisfacente e socialmente riconosciuto, a rispondere a un bisogno, a risolvere un problema, a eseguire un compito, a realizzare un progetto. Non è mai un agire semplice, atomizzato, astratto, ma è sempre un agire complesso che coinvolge tutta la persona e che connette in maniera unitaria e inseparabile i saperi (conoscenze) e i saper fare (abilità), i comportamenti individuali e relazionali, gli atteggiamenti emotivi, le scelte valoriali, le motivazioni e i fini. Per questo, nasce da una continua interazione tra persona, ambiente e società, e tra significati personali e sociali, impliciti ed espliciti”. Se infine si opta per la definizione più sintetica proposta da uno dei suoi più autorevoli teorici, la nozione di competenza indica “una capacità di mobilitare risorse cognitive per far fronte a un certo tipo di situazioni”.²² Le competenze non coincidono perciò con le conoscenze e le abilità, ma con delle disposizioni che le “mobilitano” e le integrano in una situazione specifica mediante l'impiego di “schemi di pensiero” che permettono di realizzare un'azione adatta alla situazione anche attraverso il confronto con situazioni diverse.

Le competenze, perciò, non sono esse stesse dei saperi, dei saper fare o delle attitudini, ma delle disposizioni che mobilitano, integrano, orchestrano tutte queste risorse. Inoltre, questa mobilitazione è pertinente solo in situazione e ogni situazione costituisce un caso a sé, anche se può essere affrontata per analogia con situazioni già incontrate in precedenza. L'esercizio della competenza passa attraverso operazioni mentali complesse, sottese da schemi d'azione²³, che permettono di determinare (più o meno consapevolmente) e di realizzare (più o meno efficacemente) un'azione relativamente adatta alla situazione. Infine, le competenze professionali si costruiscono nel corso della formazione ma anche, secondo la “navigazione” quotidiana di un esperto, muovendo da una situazione di lavoro a un'altra.²⁴ Perciò, come ricorda Perrenoud, “non è sufficiente accumulare delle conoscenze per potersene servire nell'azione”. Lo schema delle risorse richieste per la produzione delle competenze non si limita ad applicare o a utilizzare delle conoscenze. La vera posta in gioco consiste nell'adattarle, differenziarle, integrarle, combinarle e coordinarle nel quadro dei processi complessi che rimangono da chiarire. Un tale “lavoro fa allora appello a delle risorse più generali” che si reperiscono “in tutti i processi di decisione, di risoluzione dei problemi o di guida di un compito complesso, quelli che derivano dalla ‘logica naturale’, cioè dalla ‘intelligenza’ di un soggetto”.

Il concetto di competenza si configura quindi come un saper agire, o reagire, in una determinata situazione, in un determinato contesto, allo scopo di conseguire una prestazione, sulla quale altri soggetti dovranno esprimere un giudizio.²⁵ Ognuno, quindi, combinando le abilità e le conoscenze apprese con l'impegno e la motivazione, la consapevolezza di sé, l'immagine che ha di se stesso, il suo ruolo sociale, le sue strategie metacognitive, la sua sensibilità al contesto, reagisce in modo più o meno efficace in determinate situazioni. Possiamo affermare, pertanto, che il modo in cui tutti questi elementi si relazionano tra loro sia soggettivo. Ma se le competenze così intese sono soggettive, nel senso che riguardano il soggetto, da dove sorge la necessità di renderle oggettive, ovvero oggetti di insegnamento e,

come tali, misurabili alla pari delle conoscenze e delle abilità? Un'indicazione estremamente utile (e rivelatrice), in questo senso, viene offerta proprio da uno dei suoi teorici:

Dal momento che, per l'impresa, i servizi di formazione possono essere costosi, questa ha evidentemente tutto l'interesse a intervenire sulla scuola per spingerla a trasformare i propri programmi in termini di competenze. [...] Le pressioni delle imprese europee hanno così portato le autorità dell'Unione europea a erogare rilevanti finanziamenti al progetto Unicap (unità capitalizzabili). Questo progetto consisteva nell'attribuire a ogni categoria professionale un referenziale di competenze e a ripartire la formazione in unità capitalizzabili progressive. [...] Orientate principalmente sui referenziali delle competenze professionali, queste iniziative hanno portato ben presto a constatare che i referenziali delle competenze professionali esigevano, soprattutto per le professioni di livello superiore, delle competenze trasversali o generiche, che si esercitano cioè in situazioni particolarmente differenziate, come per esempio: interpretare correttamente un problema, leggere correttamente una procedura, ritrovare in un testo di riferimento le informazioni utili per un certo uso, reagire in maniera critica a una situazione. Ne sono seguite forme di pressione sulle autorità dei sistemi educativi per intervenire sui programmi generali di studio e per introdurre un apprendimento di queste specifiche competenze.^{26.}

Come dire: quanto più il mercato del lavoro diviene imprevedibile e indipendente da qualsiasi tassonomia delle mansioni, tanto più il sistema educativo, se vuole preparare i giovani a un ingresso adeguato nel mondo produttivo, si deve trasformare in una filiera formativa orientata alla trasmissione delle più improbabili e aride competenze, indirizzate a una generica e indeterminata "professionalità". E che il concetto di competenza, che tende a sostituirsi a quello di sapere in ambito educativo e a quello di qualificazione in ambito lavorativo, non nasca dalla pedagogia *iuxta propria principia*, ma dal mondo dell'impresa e sia di matrice aziendalista, è riconosciuto da molti autori,^{27.} oltre a essere riconosciuto negli stessi documenti dell'Unione europea, a partire dal *Libro bianco* della Commissione europea del 1995 in cui viene lanciata l'idea, ripresa a Lisbona nel 2000, della "società della conoscenza". Dal momento che questo (ipotetico) nuovo modello di società trasforma le caratteristiche del lavoro e dell'organizzazione della produzione, è necessario che il sistema della formazione regolamenti la domanda di sapere in base agli sbocchi funzionali del mercato: la società dell'informazione deve trovare nel sistema dell'istruzione superiore una controparte che eviti ogni attrito con le imposizioni del mercato e offra pacchetti formativi in grado di garantire competitività a un mercato del lavoro che richiede adattabilità e flessibilità.^{28.}

3. L'idea che l'approccio per competenze sia stato prima pensato e poi introdotto per imprimere una svolta aziendalistica alla macchina formativa trova conferma proprio nei documenti che ne hanno preparato e accompagnato l'introduzione.

Non è una coincidenza se nel *Libro bianco* della Commissione europea (*Crescita, competitività, occupazione*) del 1993,²⁹ il primo documento in cui il termine “competenza” viene collegato alle politiche scolastiche europee, si affermi che occorra investire nel “capitale umano”,³⁰ cui spetta il compito di rendersi disponibile a una formazione che si prolunga nell’intero arco della vita per divenire flessibile e riconvertirsi in un mercato del lavoro sempre più dinamico. Così, “nel momento in cui le raccomandazioni internazionali diventano punti di riferimento autorevoli e quasi fondanti per le riforme dei sistemi educativi nazionali, emerge il rischio di ridurre tutta l’educazione all’acquisizione di strumenti [...], secondo un’ottica essenzialmente liberista e funzionalista che potrebbe finire per sacrificare la persona al sistema economico”.³¹ Nella cosiddetta “società della conoscenza” le conoscenze, i saperi, le abilità e le motivazioni devono diventare una sorta di “merce culturale” che va capitalizzata, e all’azienda formativa spetta il compito di indirizzare i contenuti del “sapere” nella direzione di una loro immediata “spendibilità”.

In questo quadro, è evidente che all’istruzione è assegnato il raggiungimento di nuovi obiettivi nell’ottica della riproduzione di un profilo di lavoratore adatto alle mutate esigenze economiche. In una prospettiva di questo genere, e come emerge anche dal basso profilo delle competenze chiave individuate dai documenti europei, mentre per coloro che occuperanno le posizioni dirigenziali il livello di preparazione conseguito negli attuali sistemi scolastici è già superato, per i lavoratori che troveranno un impiego a basso livello di qualificazione quello stesso sapere sarà invece superfluo.³² Il nuovo lavoro postfordista, che non può rimanere cristallizzato a lungo in routine rigidamente programmate, poiché deve misurarsi con esigenze mutevoli e imprevedibili e divenire adattabile, e soprattutto flessibile, richiede che anche la scuola si configuri come un’azienda formativa in grado sia di progettare una gamma di merci “spendibili” sul mercato – lauree brevi, corsi intensivi, master, microspecializzazioni –, sia di progettare percorsi formativi sganciati da uno specifico contenuto disciplinare e ispirati a un indeterminato insieme di competenze da mettere al servizio della competitività delle imprese.

Questa esigenza si scontra però con i tagli imposti alla filiera educativa e con l’impossibilità di incrementare le voci di bilancio destinate all’istruzione. La domanda fondamentale a cui le autorità e le istituzioni preposte a prendere decisioni in questo campo sono tenute a rispondere è più o meno di questo tenore: in che modo la scuola, nel suo ridefinirsi come azienda competitiva, può coltivare quella sorta di talento opportunistico in grado di metterla in condizione di rispondere prontamente alle esigenze del mercato del lavoro, o addirittura di anticiparle? L’approccio delle competenze rappresenta un tentativo di rispondere a questa domanda, poiché permette di raggiungere un triplice obiettivo: a) avvicinare il mondo dell’insegnamento al mondo dell’impresa; b) ricentrare la formazione, a tutti i suoi livelli, sulle esigenze primarie del mercato del lavoro, vale a dire l’adattabilità e la mobilità dei lavoratori; c) risolvere la contraddizione tra un insegnamento largamente comune, impartito nella scuola dell’obbligo, e un mercato del lavoro sempre più polarizzato: da un lato un lavoro definito come lavoro della conoscenza, immateriale e innovativo, che richiede creatività, innovazione e fantasia, e dall’altro un lavoro precario, flessibile e insicuro, che

rende incerta la vita e impedisce anche solo di immaginare un futuro decente.

a) Benché i documenti citati in precedenza siano già sufficienti a illustrare, persino ostensivamente, questo punto, l'utilizzazione delle competenze presenta il vantaggio di offrire un linguaggio e un quadro concettuale comuni all'insegnamento e al mondo dell'impresa, qualcosa che in passato non si era mai verificato, e certo non in questa misura. Se ne ritrova una conferma nell'inquietante dilagare di una terminologia economico-bancario-(pseudo)manageriale nelle questioni dell'istruzione: capitalizzazione, investimenti, crediti e debiti, pratiche efficienti, contratto formativo, indicatori di prestazione ecc.

b) Il secondo punto deriva dalla natura stessa dell'approccio per competenze. L'allievo deve essere preparato a "fronteggiare", cioè a gestire e controllare il cambiamento per rispondere alla crescente esigenza di flessibilità piuttosto che stimolato ad acquisire un'autentica padronanza teorica dei saperi. L'approccio per competenze dovrebbe assicurare questa capacità di reagire e adattarsi al cambiamento, senza subirlo passivamente ma anzi in modo proattivo, e di imparare a fronteggiare improvvisi cambiamenti di ruolo, posizione, azienda e persino, se necessario, di professione, con la capacità di trasferire nelle varie situazioni professionali le proprie competenze "trasversali". Si tratta di un'eventualità tanto più necessaria quanto minori sono le competenze tecniche richieste dalle specifiche mansioni e più elementari i comportamenti adeguati alle richieste del lavoro e dell'ambiente organizzativo.

Come sostiene Perrenoud, grazie all'approccio per competenze l'allievo diviene capace di mobilitare le acquisizioni scolastiche al di fuori della scuola, in situazioni diverse, complesse, imprevedibili. Posto davanti a imprevisti e incertezze, di fronte alla complessità dei sistemi e delle logiche d'azione, si dimostrerà capace di saper prendere iniziative e assumere decisioni, negoziare e arbitrare, compiere delle scelte, accollarsi dei rischi, reagire a dei guasti o a delle avarie, innovare nel quotidiano e addossarsi delle responsabilità. Il mondo del lavoro cambia: invece di situazioni di lavoro caratterizzate dalla ripetizione, dalla routine, dalla semplicità, dall'esecuzione delle consegne, dalla prescrizione stretta, subentra la necessità di affrontare le incertezze, l'innovazione, la complessità, la presa di iniziativa, la prescrizione aperta.³³ Servono perciò lavoratori duttili e sensibili ai mutamenti nelle richieste del mercato del lavoro e alla varietà di situazioni organizzative e contrattuali, soprattutto alle forme di lavoro flessibile o non stabilizzato, definito da contratti a termine, part-time, di formazione-lavoro o di lavoro "interinale", sostenute da una corrente continua di mutamenti organizzativi e innovazioni che trasforma e smaterializza i processi produttivi creando nuove opportunità e nuove occasioni.

Ciò che però si ritrova, in questi discorsi, è proprio "l'idolatria della flessibilità" denunciata da Crahay.³⁴ Se infatti per la nuova economia "flessibile", il tradizionale rapporto di lavoro che definiva giuridicamente e contrattualmente la prestazione lavorativa del "lavoro dipendente" rappresenta una modalità di regolazione della formazione-impiego eccessivamente rigida, le competenze sembrano preparare alla realtà di sistemi produttivi e di aziende che aprono il "rubinetto" del lavoro per il solo momento in cui ne avvertono l'esigenza, e pronti

a chiuderlo quando non serve più. Solo che, dal punto vista dei lavoratori, la logica delle competenze, imposta con il pretesto di permettere alle imprese di adattarsi più rapidamente alle mutevoli esigenze del mercato, finisce progressivamente per distruggere i legami sociali e i vincoli di solidarietà che si creano tra i dipendenti.

c) Infine il terzo punto si collega alla natura flessibile del concetto stesso di competenza. Si tratta in effetti di ridurre gli obiettivi dell'insegnamento obbligatorio a ciò che dovrebbe costituire il bagaglio comune delle persone destinate a ricoprire incarichi professionali collocati ai due estremi della gerarchia professionale: da un lato le professioni a più elevata qualificazione, dall'altro i lavoratori imprigionati in mansioni ripetitive e dequalificanti. Il concetto di competenza serve allora a fare da *minimo* comune denominatore ad attività che spaziano da una bassa o nulla a un'altissima qualificazione. Solo che mentre la flessibilità promessa dall'acquisizione delle competenze può essere vantaggiosa per chi dispone di una elevata qualificazione, di esperienze lavorative "spendibili" o delle giuste relazioni sociali, permettendogli di passare da un lavoro all'altro continuando a cumulare competenze, per un lavoratore scarsamente qualificato può invece significare cumulare miseria su miseria, lavori poveri che si aggiungono a lavori altrettanto poveri. Se perde il lavoro, le sue possibilità di ri-occuparsi come lavoratore dequalificato sono assai minori di quelle disponibili al lavoratore qualificato. Sarebbe perciò opportuna molta più cautela quando si parla di flessibilità in generale. Come è stato giustamente osservato, la flessibilità è un vestito che può essere di taglie e qualità diverse, a seconda del tipo di lavoratore a cui si applica.

L'approccio delle competenze serve così a qualificare i membri della società addestrandoli alla concorrenza già prima che facciano ingresso nel mondo produttivo. Il dimagrimento che si cerca di imporre ai saperi critici produce curricula formativi individuali, modulari, delocalizzati, che ridimensionano l'importanza annessa agli elementi di coesione culturale delle nuove generazioni attorno a progetti di lungo raggio, a vantaggio della costruzione di identità di corto respiro, instabili, in sintonia con le oscillazioni del mercato. Lo studente deve essere correato degli *skills* professionali, delle virtù imprenditoriali tipiche di "titolari di prestazioni" che sappiano provvedere a se stessi. La nota massima "aiutalo a fare da sé" acquista il senso economicistico di un addestramento che – abilitando tutti ad assumersi responsabilità e iniziative – serve ad affermarsi con competenza sul mercato e a non dover dipendere dalle strutture di un welfare peraltro in via di smantellamento. Ai futuri cittadini si chiede di affidarsi all'*ethos* che pretende di trasformarli in "impresari del proprio capitale umano", in un quadro generale dove è sempre più diffusa l'offerta di impieghi a elevato contenuto di conoscenza pagati sempre meno e in un quadro di generalizzata precarizzazione. L'approccio delle competenze è parte integrante di questo processo, che spinge la scuola a trasformarsi in un'azienda formativa, in una filiera educativa o in una fabbrica delle competenze che assume il profilo di un management intento a progettare una gamma diversificata di merci "culturali" al servizio di un'economia sempre più deregolamentata e "flessibile" e di una società sempre più dualistica e polarizzata.

Le competenze rappresentano in questo senso un elemento decisivo nel

passaggio dalle forme tradizionali alle forme postfordiste di organizzazione della produzione. Per rendere possibile un lavoro sempre più flessibile, che valorizza l'individualizzazione delle biografie professionali, la governamentalità coerente con la forma-impresa postfordista deve investire sulla soggettività dei lavoratori, e cioè sul "capitale umano", e l'economia non può che trasformarsi in economia delle condotte, delle scelte, delle decisioni e dei comportamenti, applicando la logica dell'impresa alle condotte individuali affinché persino l'esercizio della libertà assuma un modello di comportamento disponibile a seguire regole di condotta di tipo competitivo.

¹ Raccomandazione 2006/962 del Parlamento e Consiglio europeo, disponibile su eur-lex.europa.eu/it/index.htm.

² www.jointquality.nl

³ Cfr. D.S. Ryken, L.H. Salganik (a cura di), *Agire le competenze chiave. Scenari e strategie per il benessere consapevole* (2003), trad. di T. Abelli, Franco Angeli, Milano 2007.

⁴ www.unideutso.org/tuningeu

⁵ www.uni-kassel.de/incher/cheers/index.ghk

⁶ M. Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, "Revue française de pédagogie", 154, 2006, p. 100.

⁷ S. Joshua, *La popularité pédagogique de la notion de "compétence" peut-elle se comprendre comme une réponse inadaptée à une difficulté didactique majeure?*, in J. Dolz, E. Ollagnier (a cura di), *L'énigme de la compétence en éducation*, Bruxelles, De Boeck 2002, pp. 115-128.

⁸ P. Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola* (2000), trad. di G. Gialdino, Anicia, Roma 2010.

⁹ Id., *D'une métaphore à l'autre: transférer ou mobiliser ses connaissances?*, in J. Dolz, E. Ollagnier (a cura di), *L'énigme de la compétence en éducation*, cit., pp. 45-60.

¹⁰ M. Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, cit., p. 100.

¹¹ S. Monchatre, *Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications*, "Interrogations", 10, 2010, p. 22 sgg., www.revue-interrogations.org.

¹² P. Jonnaert, *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*, De Boeck, Bruxelles 2002.

¹³ Alcuni autori elencano, per esempio, ben nove definizioni diverse. Cfr. A. Di Fabio, *Bilancio di competenze e orientamento formativo. Il contributo psicologico*, Giunti, Firenze 2002, pp. 13-30.

¹⁴ M. Pellerey, *Competenze*, Tecnodid Editrice, Napoli 2010, p. 59.

¹⁵ Ivi, p. 33.

¹⁶ J.-C. Ruano-Borbalan (a cura di), *Éduquer et former*, Éditions Sciences humaines, Paris 1998. Sul fatto che proprio la sua vaghezza abbia contribuito a favorirne la popolarità, cfr. M.R. van der Klink, J. Boon, *Competencies: The Triumph of a Fuzzy Concept*, "International Journal of Human Resources, Development and Management", 2, 2002, pp. 125-137.

¹⁷ G. Boutin, *L'approche par compétences en éducation: un amalgame paradigmatique*, "Connexions", 1, 2004, pp. 26-41.

¹⁸ S. Monchatre, *Déconstruire la compétence pour comprendre la production des qualifications*, cit., p. 22.

¹⁹ M. Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, cit., p. 101.

²⁰ M. Pellerey, *Le competenze individuali e il portfolio*, La Nuova Italia, Scandicci (Fi) 2004, p. 23.

²¹ V. Scalera, *Il progetto Ocse/Pisa*, in Istituto nazionale per la valutazione del sistema dell'istruzione-Cede, *Ricerche valutative internazionali 2000*, Franco Angeli, Milano 2001.

²² P. Perrenoud, *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio* (1999), trad. di M. Grandinetti, Anicia, Roma 2002, p. 14.

²³ M. Altet, *Les compétences de l'enseignant-professionnel: entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser*, in L. Paquay et al. (a cura di), *Former des enseignants professionnels*, De Boeck Université, Bruxelles 2001³, pp. 27-40.

²⁴ G. Le Boterf, *De la compétence à la navigation professionnelle*, Les Éditions d'Organisation, Paris 2001. Cfr. in proposito S. Di Fresco, *Dalla formazione all'informazione: il mito delle competenze*, www.carmillaonline.com/archives/2012/05/004287.html.

²⁵ G. Le Boterf, *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*, Les Éditions d'Organisation, Paris 1994.

²⁶ J.-M. De Ketele, *Approche socio-historique des compétences dans l'enseignement*, in C. Bosman, F.-M. Gerard e X. Roegiers (a cura di), *Quel avenir pour les compétences?*, De Boeck, Bruxelles 2003², p. 89.

²⁷ J.-P. Bronckart, J. Dolz, *La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières?*, in J. Dolz, E. Ollagnier (a cura di), *L'énigme de la compétence en éducation*, cit., pp. 27-44; E. Dugué, *La gestion des compétences: les savoirs dévalués, le pouvoir occulté*, "Sociologie du travail", 3, 1994, pp. 273-291; N. Hirtt, *L'école sacrifiée: la démocratisation de l'enseignement à l'épreuve de la crise du capitalisme*, EPO, Bruxelles 1996; F. Ropé, *La validation des acquis professionnels: entre expérience, compétences et diplômes*, in J. Dolz, E. Ollagnier (a cura di), *L'énigme de la compétence en éducation*, cit., pp. 203-226.

²⁸ "La mondializzazione degli scambi, la globalizzazione delle tecnologie, in particolare l'avvento della società dell'informazione hanno aperto agli individui maggiore possibilità di accesso all'informazione e al sapere. Ma nello stesso tempo questi fenomeni comportano una modificazione delle competenze acquisite e dei sistemi di lavoro" (Commissione della Comunità europea, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva*, Lussemburgo 1995).

²⁹ Commissione europea, *Crescita, competitività, occupazione. Il libro bianco di J. Delors* (1993), il Saggiatore, Milano 1994.

³⁰ Sulla teoria del capitale umano, si veda M. Foucault, *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France, 1978-1979* (2004), edizione stabilita sotto la direzione di F. Ewald e A. Fontana da M. Senellart, trad. di M. Bertani e V. Zini, Feltrinelli, Milano 2005, p. 180 sgg.

³¹ S. Ciatelli, *Le competenze nella legislazione europea e italiana*, in G. Malizia, S. Ciatelli (a cura di), *Verso la scuola delle competenze*, Armando Editore, Roma 2009, p. 84.

³² Cfr. in proposito N. Hirtt, *L'Europa, la scuola e il profitto*, www.fisicamente.net/SCUOLA/index-999.htm. Ricavo molti spunti importanti in questo senso anche da S. Di Fresco, M. Vescovi, *L'arrestabile ascesa della scuola delle competenze. Alcune riflessioni sui cambiamenti in atto nel sistema scolastico italiano*, www.ospiteingrato.org/Sezioni/Conflitto_Lavoro/Scuola.html.

³³ G. Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive* (2000), edizione italiana tradotta e curata da M. Vitolo con la collaborazione di A. Calvaruso, F. Loj e S. Loj, Guida, Napoli 2008, p. 60.

³⁴ M. Crahay, *Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation*, cit., p. 99.

Quando la scuola incontra il web 2.0

MARCO PACINI

Il passaggio dalla scuola “cartacea” a quella digitale sta avvenendo sulla scia del pensiero unico ben sintetizzato dalla risposta che Hal Varian, capo economista di Google, ha dato a editori e giornalisti preoccupati per il loro futuro post-Gutenberg, con un articolo pubblicato su “The Atlantic” nell’ottobre del 2010: “Innovare, innovare, innovare”.¹

La scuola 2.0 più che problema è agenda, rincorsa. È sufficiente *sfogliare* la Rete fermandosi nei nodi istituzionali dedicati alla formazione per misurare la distanza tra la complessità di una svolta e la “necessità” che la aggira. Il sito dedicato del Miur-Indire,² www.scuola-digitale.it, è ricco di aggiornamenti sui lavori in corso e di link alle scuole che in Italia stanno già effettuando sperimentazioni di classi 2.0. La sintesi “ministeriale” di queste sperimentazioni è quasi superflua nel suo tagliar corto esclamativo: “Per tutte le scuole invitate a raccontare una cosa è certa: il processo di innovazione è a senso unico, una volta intrapresa questa strada non si può più tornare indietro!”.

In linea con le caratteristiche del pensiero digitale, la regia della transizione si basa sostanzialmente su un’*opzione-click*, ma con una sola icona attiva: quella che dice “avanti”. Il *credo* del web 2.0 anche nel campo della formazione diventa burocrazia, e l’approdo del processo burocratico suona così: “È l’Europa che lo vuole”. Anche se la *Raccomandazione del Parlamento europeo* del 18 dicembre 2006 (poi confluita negli Obiettivi di Lisbona) al capitolo formazione portava ancora le tracce di qualche scrupolo residuo, definendo la competenza digitale come un “saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell’informazione”.

Bisogna forse intendersi sul significato di “spirito critico”, visto che il passaggio verso l’istituzionalizzazione scolastica di una rivoluzione cognitiva – neuronale, come vedremo – avviene con uno sforzo (anche critico) di capire il come e il quando, ma ritagliando al *che cosa* quasi una nota a margine per gli appassionati del genere, dove *genere* sta per l’abbondante letteratura critica sul web 2.0. E la scuola 2.0 è chiamata a collaborare attivamente per favorire un passaggio che buona parte della letteratura dedicata (anche scientifica) descrive come paragonabile a quello tra oralità e scrittura, secondo alcuni in direzione di un ritorno.

Niente che non sia stato detto sulla non-neutralità del mezzo, da Platone a McLuhan. Senonché oggi entra in campo la medicina nucleare (con Pet e Rmn) a fornire quelle conferme scientifiche di cui Platone non poteva disporre ai tempi del *Fedro*. Le conclusioni di un articolo pubblicato su “Science” dalla psicologa Patricia Greenfield, in cui si analizzano una cinquantina di studi relativi agli effetti dei

nuovi media sulle dinamiche neurali, confermano, se mai ce ne fosse bisogno, che “ogni medium sviluppa nuove capacità cognitive a spese di altre [...]. Nessun media può sviluppare efficacemente tutte le capacità della mente [...]. Ogni media ha vantaggi e svantaggi in termini di capacità che sviluppa o indebolisce”.³ Ma se quell’“indebolire” è da anni oggetto di studi multidisciplinari, al pensiero critico sulla scuola 2.0 non rimane che esercitarsi in un’ampia agorà pubblicistica, su carta e in Rete.

Il 12 gennaio 2012 il linguista Raffaele Simone – uno dei critici più radicali della scuola digitale e autore di due saggi molto noti e altrettanto trascurati sulle “forme di sapere che stiamo perdendo”⁴ – dalle colonne di “Repubblica” rilanciava la polemica con un articolo dal titolo più che esplicito: *Se a scuola Internet rende stupidi*. Qualche giorno dopo, il 19 gennaio 2012, la Apple rilasciava la app gratuita iBooks 2, avviandosi a cambiare il mondo dei libri di testo che diventeranno pienamente interattivi e multimediali, a portata di tablet. Una quasi coincidenza fortemente simbolica: si va avanti e i dubbi sulla scuola 2.0 non solo non lambiscono la Apple, com’è naturale, ma nemmeno il Miur.

Tecnocrati sordi alle argomentazioni degli umanisti? Non solo, perché l’agenda non si è mai curata più di tanto nemmeno delle voci di tecnologi e scienziati come Clifford Stoll (professore di astronomia a Berkeley), che già nel 1999 si dedicava a demolire la scuola digitale,⁵ o Jaron Lanier, uno dei padri della realtà virtuale, attento a spiegarci come la tecnologia stia uccidendo la creatività.⁶

Web-apocalittici e web-entusiasti sono d’accordo almeno su un punto: sta iniziando una nuova era, l’“era digitale”, che porta con sé una mutazione antropologica epocale. I più entusiasti, come Johnny Ryan, parlano di un “ritorno alla normalità”, laddove l’eccezione che ci ha incatenati per secoli è stata l’era Gutenberg. “L’era dell’informazione immutabile che va dall’invenzione di Gutenberg alla televisione potrebbe essere stata l’anomalia nell’ampio arco di sviluppo dell’esistenza dell’umanità”, afferma Ryan in un capitolo intitolato niente meno che “Il Web 2.0 e il ritorno della tradizione orale”.⁷

Lungo la via del “ritorno alla normalità” il pensiero critico, a cui la scuola per prima dovrebbe allenare le menti, sembra destinato a restare fuori campo. Il problema semmai è il ritardo che sta accumulando il sistema scolastico italiano nel suo viaggio verso un dove deciso più dai *lock-in*⁸ dei processi di sviluppo tecnologico che da un progetto formativo.

Evidenze in conflitto

Nelle modifiche e integrazioni alla legge 133 del 2008, il Decreto Crescita 2.0 dell’ottobre 2012 stabilisce che “il collegio dei docenti adotta per l’anno scolastico 2013-2014 e per gli anni successivi esclusivamente libri nella versione digitale o mista [...]. Per le scuole del primo ciclo detto obbligo decorre dall’anno scolastico 2014-2015”.⁹ La scuola italiana è in ritardo, in grave ritardo. Ecco il punto che oscura tutto il resto. Il sito Skuola.net, tra i più attivi nel sostenere la spinta verso la scuola digitale, alla fine del 2012 segnalava che “nemmeno il governo tecnico è riuscito a realizzare gli obiettivi che si era preposto all’inizio di quest’anno e la scuola italiana vedrà la sua completa digitalizzazione solo nel 2017”.

Nel frattempo le ricerche e le sperimentazioni proseguono. Ma se il quadro

teorico del passaggio alla scuola digitale è sostanzialmente vuoto proprio dove questo passaggio prende forma, le ricerche, le esperienze “sul campo”, i sondaggi d’opinione, offrono una varietà di conclusioni contraddittorie. Nel corso del 2011, l’Ipsos ha effettuato per conto del Pd una ricerca su “I nativi digitali e la scuola”, un confronto tra insegnanti, studenti e genitori digitalizzati, da cui risulta che genitori e insegnanti sono convinti in larga misura dell’utilità delle nuove tecnologie per migliorare la didattica.

Eppure il fronte è tutt’altro che compatto. Un gruppo di docenti del network *Athena* della Fondazione Pubblicità progresso, per esempio, il 18 gennaio 2013 alla Cattolica di Milano, ha promosso un convegno che ha raccolto molte voci allarmate sul rapido mutamento delle capacità di analisi e apprendimento degli studenti. Tanto da proporre un vademecum “per interrompere questo presunto processo innovativo vietando smartphone e iPad in aula e rivalorizzando il ruolo della scrittura a mano”.

E la politica? C’è qualcuno che alza la mano per chiedere al tecno-entusiasta ministro di turno se siamo sicuri che la strada imboccata, che il sito ministeriale definisce “senza ritorno”, sia proprio quella giusta? Voci isolate. Manuela Ghizzoni (Pd), presidente della Commissione cultura della Camera nella passata legislatura, ha provato a smontare il totem tecnologico e la demagogia web 2.0 sostenendo la necessità che i parlamentari acquisiscano maggiori informazioni e pareri sugli effettivi risultati della scuola digitale. Come dire: possiamo prenderci una pausa, mettere in discussione gli automatismi, sottrarci alla mistica della Rete per affrontare i nodi con un approccio più laico?

Interrogativi che sorgono quando nella bibliografia che accompagna il processo si includono anche lavori come quelli di Antonio Calvani, docente di Metodi e tecnologie educative all’Università di Firenze, secondo il quale la ricerca mostra ormai da decenni che, in termini di efficacia, i risultati dell’apprendimento con le tecnologie sono assai modesti; e che in molti casi si può verificare anche un apprendimento minore, dovuto verosimilmente alle difficoltà di gestire i fattori di sovraccarico informativo.¹⁰

In un quadro contraddittorio e di non facile lettura le “evidenze” sono spesso sovvertite. Il Ceri (Centre for Educational Research and Innovation) dell’Ocse ha condotto il programma “New millennium era” che si basa sui test Ocse-Pisa, con l’obiettivo di valutare gli effetti della rivoluzione sui nativi digitali. I risultati della ricerca sembrerebbero inequivocabili, oltre che di segno opposto ad altre ricerche analoghe. Le tecnologie renderebbero gli studenti “più intelligenti” quando le capacità vengono misurate con i parametri del test Pisa. Tuttavia, il 44 per cento degli studenti presi in esame – quelli che usano frequentemente il computer a scuola – ottiene punteggi più bassi della media. Si deve allora concludere che le tecnologie “fanno male” solo quando vengono usate nel contesto scolastico? Secondo Paolo Ferri si tratta di un dato solo apparentemente contraddittorio: “I nativi digitali sono differenti da noi perché vivono in un ecosistema mediale che co-evolve più con la loro vita familiare e sociale che con la scuola e i servizi formativi, dove l’utilizzo delle tecnologie risulta meno produttivo [...] in primo luogo per le difficoltà degli insegnanti ‘immigranti’ a maneggiare le tecnologie in modo ‘significativo’ per gli apprendimenti”.¹¹

L'intelligenza è un'opzione-click

In definitiva, per dirla con il più noto dei web-apocalittici: Internet ci rende stupidi? È chiaro che la domanda posta da Nicholas Carr con il provocatorio libro del 2010¹² travalica il recinto scolastico, assumendo tuttavia una valenza peculiare nel luogo che più di altri dovrebbe contribuire a coltivare le capacità intellettive. Ma anche qui le “evidenze” non sembrano affatto tali. Quelle raccolte da Henry Jenkins, per esempio, indicherebbero come molti di noi stiano utilizzando la tecnologia in modi che ci rendono più intelligenti.¹³ E Derrick de Kerckhove, uno degli allievi di Marshall McLuhan, parla di “mente accresciuta” per indicare l'ambiente cognitivo, attivo a livello sia personale sia collettivo, che le tecnologie intessono attorno a noi e dentro di noi, in particolare attraverso Internet.¹⁴ Ma la mente di chi? David Weinberger, altro autorevole esponente della scuola web-entusiasta, osserva che “quando la conoscenza entra a far parte di una rete, la persona più intelligente della stanza non è la persona che tiene la lezione davanti a noi, né è la saggezza collettiva delle persone presenti. La persona più intelligente nella stanza è la stanza stessa [...]. Il nostro compito è imparare a costruire stanze intelligenti, cioè imparare a costruire reti che rendano noi più intelligenti; soprattutto perché, se fatte male, le reti possono renderci penosamente più stupidi”.¹⁵ Il rischio di diventare “penosamente più stupidi” evidentemente non sembra preoccupare Weinberger.

Ma chi è che costruisce le reti? Come facciamo a essere sicuri che non siano “fatte male”? Tra stanze intelligenti, intelligenza collettiva (Levy) e connettiva (de Kerckhove), che ne è dell'individuo? Sull'individuo – lo studente nel nostro caso – si concentra di più Nicholas Carr, bersaglio prediletto da tutta la letteratura della *mistica-web*. “La Rete”, scrive Carr, citando studi di psicologi e neurobiologi, “ci rende più intelligenti soltanto se definiamo l'intelligenza con gli standard della Rete stessa. Se invece ci basiamo su un'idea più ampia e tradizionale di intelligenza – se consideriamo la profondità del pensiero e non soltanto la sua velocità – dobbiamo arrivare a una conclusione diversa e ben più inquietante.”¹⁶ Tesi analoghe a quelle di Raffaele Simone, che nei suoi lavori non esita a descrivere nei termini di una regressione il passaggio da un'intelligenza sequenziale a una simultanea (o “intelligenza windows”), favorito prima dalla televisione e ora in modo sempre più pervasivo dal web.

Ma esiste un'intelligenza digitale? Secondo Paolo Ferri, che alla Bicocca dirige il Laboratorio informativo di sperimentazione pedagogica, sono le neuroscienze, in primo luogo, a fornire le prove dell'esistenza di questa nuova intelligenza. Le ricerche nel campo della neurofisiologia e delle neuroscienze ci dicono dunque che l'attività cerebrale viene profondamente modificata dall'utilizzo dei media digitali, “o meglio vengono radicalmente modificate le immagini delle aree di attivazione neurale che vengono rilevate dalle Pet e dalle Rmn durante l'utilizzo di schermi interattivi rispetto ai loro corrispettivi analogici e gutenberghiani”.¹⁷

Lo stesso Howard Gardner, teorico delle intelligenze multiple, già nel 2003 ipotizzava l'esistenza di un’“intelligenza tecnologica”. Ma è Antonio Battro, neuroscienziato del Mit e di Harvard, ad aver sistematizzato per la prima volta il concetto di intelligenza digitale: “Pensiamo che l'intelligenza digitale si fondi su un'operazione cognitiva che permette al soggetto la selezione di un'alternativa

semplice: sì/no. Possiamo chiamarla *opzione-click* ed è l'unità fondamentale dell'intelligenza digitale (ad esempio ciò che permette la scelta tra un link, o un tasto, piuttosto che un altro). Si tratta di un'abilità di carattere eminentemente pratico e pragmatico, non teorico. Dobbiamo constatare che la crescita di questa 'abilità digitale' è stata rapidissima ed esplosiva negli ultimi due decenni con la diffusione senza precedenti dei personal computer, degli smartphone e dei tablet".^{18.}

Paolo Ferri, nel suo lavoro, distingue così i due tipi di intelligenza: "Mentre le operazioni logico-simboliche richiedono, come ha dimostrato tutta la psicologia evolutiva piagetiana e post-piagetiana, fasi avanzate dello sviluppo e il raggiungimento della 'fase delle operazioni concrete' (7-11 anni) e di 'quelle astratte' (11-14 anni), il cliccare sui link di una pagina web è un'attività molto elementare che non richiede competenze di natura logico-matematica e può essere compiuta anche da un bambino di tre anni. L'intelligenza digitale non è la capacità di elaborare simboli astratti; si tratta invece di un altro tipo di facoltà mentale e cerebrale, che si è prodigiosamente sviluppata nei nativi a partire dalla diffusione di massa delle tecnologie digitali".^{19.}

Se non si assume che l'abilità di carattere pratico legata all'*opzione-click* sia una forma di intelligenza più evoluta rispetto alla "capacità di elaborare simboli astratti" che i nativi digitali starebbero perdendo, o se si nutre qualche dubbio sul fatto di considerare evolutivo l'adattamento cognitivo a un mondo disegnato dai *lock-in*, la domanda che dà il titolo al libro di Carr rimane ancora senza risposta. O meglio: ha ricevuto molte risposte di segno opposto, per quanto condividano tutte l'idea che stiamo vivendo una rivoluzione cognitiva senza precedenti. Una rivoluzione che le agenzie formative stanno affrontando semplicemente con l'approccio dell'"aggiornamento professionale".

La scuola, fino a oggi "oasi analogica", è chiamata a partecipare alla rivoluzione con tutti i mezzi che le saranno messi a disposizione, compresa la formazione degli insegnanti-immigranti digitali, affinché siano in grado di maneggiare e trasmettere il sapere guidati da una *e-pedagogy* che appare lontanissima dalle pratiche che li hanno guidati fin qui. E tutto avviene senza prendere in considerazione che tra di loro si annidino nuclei di "resistenza" dell'apprendimento sequenziale.

Se guardiamo alle risposte fornite dalle neuroscienze alla domanda di Carr, i tecno-entusiasti ne traggono una sola conclusione: non perdiamo tempo, noi *immigranti*, e adeguiamoci in fretta per il bene dei nostri figli e studenti. Dimostrando quanto sia pervasiva l'ideologia del web.

Nella quasi assenza di un quadro di riferimento filosofico (una delle poche idee ricorrenti è quella del *learning by doing* di John Dewey), l'apologia del digitale si nutre di un vago determinismo. Si trascura poi il fatto che le forme di pensiero tecno-indotte nascono spesso da *banali* criteri di efficienza ed economicità, se non da casualità, adottati via via in qualche asettica stanza delle Silicon Valleys ormai sparse nel mondo, come spiega un tecnologo, Lanier, che deplora la quasi irrilevanza o il ritardo di una filosofia del web: "Possiamo paragonare il *lock-in* al metodo scientifico. Karl Popper aveva ragione quando dichiarò che la scienza è un processo che falsifica le idee man mano che progredisce: per esempio, non si può

più ragionevolmente credere a una terra piatta, sbucata dal nulla qualche migliaio di anni fa. La scienza scarta le idee empiricamente, per buone ragioni. Il *lock-in*, invece, rimuove opzioni alternative di design con il solo criterio della facilità di programmazione, di quanto è politicamente fattibile, di quello che è di moda o di quello che si è creato per caso”.^{20.}

Sull'orlo del link

È interessante notare che, dove si apre una falla nelle certezze dei profeti del digitale, si chiamano in causa “le difficoltà degli insegnanti immigranti a maneggiare le tecnologie in modo significativo”. L’agenda prescrive allora di formarli per farli diventare “direttori di ricerca”.^{21.} Ma che cosa significa maneggiare le tecnologie in modo significativo? Cosa vuol dire conferire significato in un contesto digitale in cui, per esempio, il rapporto con la testualità subisce una mutazione radicale? E come cambia il ruolo di mediazione del docente?

La manualistica non manca. “Il docente che intenda fare uso delle tecnologie di rete a supporto della propria didattica”, spiega Guglielmo Trentin, ricercatore del Cnr e docente di Sistemi per l’apprendimento in rete all’Università di Torino, “ha la necessità di comprendere a fondo la filosofia che sta dietro il concetto di classe 2.0 e il cambio di paradigma che questo implica. [...] Affinché l’*e-pedagogy* si diffonda in modo sistematico, si ribadisce quindi la necessità di un adeguato sviluppo professionale dei docenti in modo che possano autonomamente e consapevolmente mettere a punto le più efficaci strategie di insegnamento-apprendimento in grado di soddisfare le proprie esigenze didattiche e quelle della propria utenza.”^{22.}

L’ipotesi che le “proprie esigenze didattiche” siano di carattere “sequenziale” non per mero conservatorismo ma per condivisione delle teorie critiche del web 2.0 (e quindi della scuola digitale) non viene presa in considerazione. Inoltre, “comprendere a fondo la filosofia che sta dietro il concetto di classe 2.0” dischiude scenari problematici non solo rispetto alla classe, ma anche al “materiale” di cui il docente deve farsi mediatore. A partire dal testo: testo chiuso vs. testo aperto, testo sequenziale vs. testo che “si dissolve”,^{23.} conoscere escludendo vs. conoscere includendo. Il rapporto dell’insegnante-mediatore con il testo porta con sé nodi teorici che difficilmente si possono sciogliere con un “corso di formazione”.

Prendiamo l’inclusione e l’esclusione: “Anziché ‘conoscere riducendo’ sulla scorta di ciò che entra in una biblioteca o in una rivista scientifica, oggi stiamo iniziando a ‘conoscere includendo’ ogni bozza di ogni singola idea in vaste reti liberamente connesse. E questo significa che la conoscenza non è più quella di una volta: non per la scienza, non per le imprese, non per l’istruzione”.^{24.} In questo passaggio, come spesso accade nella letteratura tecno-entusiasta, il nodo viene aggirato con la forza del dato di fatto che implica uno “stato di necessità”: “La conoscenza non è più quella di una volta”. Eppure si potrebbe obiettare, con il “tecnofobo” Neil Postman, che “attraverso quanto viene incluso ed escluso il programma rispecchia una teoria della finalità e del senso dell’istruzione. [...] Ogni istituzione sul campo dell’istruzione, se vuole svolgere correttamente la sua funzione di gestione dell’informazione, deve avere una teoria dei propri obiettivi e sul proprio significato, deve avere i mezzi per esprimere chiaramente questa teoria

e deve farlo escludendo in grande misura l'informazione".²⁵

Allontanarsi dal testo "chiuso" per fare da mediatore con un tablet significa accompagnare lo studente sull'orlo di una buca di Alice. Appena si esce dal sentiero sequenziale, si entra in un paese delle meraviglie pieno di quei link che "stanno sovvertendo non solo la conoscenza come sistema di punti fermi, ma anche il meccanismo di accreditamento che sosteneva quel sistema".²⁶ Ma c'è un altro aspetto, forse sottovalutato, che caratterizza il supporto digitale rispetto a quello cartaceo: la questione della privacy. La carta non ha occhi, mentre "i libri di testo in formato digitale spiano gli alunni e danno voti all'impegno", ha avvertito Evgenij Morozov su "La Lettura" del "Corriere della Sera" il 2 dicembre 2012, citando il caso di CourseSmart, società leader nel settore dei libri di testo digitali, che un mese prima aveva presentato un sistema di verifica online dello studio in grado di monitorare la quantità di tempo che ogni studente passa su ogni pagina del libro, quali capitoli tende a saltare e quali passaggi gli creano difficoltà.

Digitali "di default"

Si può sottrarre la scuola al "sistema nervoso globale"? L'ipotesi di rendere la scuola un luogo in cui gli insegnanti, immigranti-digitali, conservino e trasmettano ai nativi forme di sapere analogico-sequenziali in un futuro prossimo non sarà (più) una strada percorribile. La scuola non sembra in grado di fermare la versione 2.0 dell'*homo sapiens*. È un processo che avviene "di default", per usare uno dei molti termini che, partoriti dalla cultura informatica, hanno da tempo contaminato il linguaggio comune.

La scuola sarà digitale per automatismo. Fuori dall'agenda resistono solo piccole isole elitarie, un po' naïf. Una di queste, curiosamente, è la Waldorf School di Los Altos, nel cuore della Silicon Valley. Gli studenti non toccano un computer, un iPad né uno smartphone fino alla fine delle medie. E sono in gran parte figli di ingegneri o manager impiegati nelle più famose aziende tecnologiche del mondo, da Apple a Google. Tante piccole Los Altos non modificheranno l'agenda. Ma forse la scuola potrebbe esitare un po' sulla soglia della "stanza intelligente". O almeno entrarci con uno sguardo alle teorie critiche del web 2.0, anziché "di default".

¹ H. Varian citato in J. Fallows, *How to Save the News*, "The Atlantic", giugno 2010.

² Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca e Istituto nazionale documentazione innovazione e ricerca educativa.

³ Citato in P. Ferri, *Nativi digitali*, Bruno Mondadori, Milano 2011, p. 82.

⁴ R. Simone, *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Laterza, Roma-Bari 2000 e Id., *Presi nella rete. La mente ai tempi del web*, Garzanti, Milano 2012.

⁵ C. Stoll, *Confessione di un eretico high-tech. Perché i computer nelle scuole non servono* (1999), trad. di A. Antonini, Garzanti, Milano 2001.

⁶ Cfr. J. Lanier, *Tu non sei un gadget* (2012), trad. di M. Bertoli, Mondadori, Milano 2010.

⁷ J. Ryan, *Storia di Internet e il futuro digitale* (2010), trad. di P. Pace, Einaudi, Torino 2011, p. 159.

⁸ Jaron Lanier spiega che il *lock-in* si verifica quando molti software sono progettati per funzionare con un

applicativo: “Apportare modifiche significative a un software in una situazione in cui tanto altro software dipende da esso è la cosa più difficile da realizzare. Per questa ragione non succede quasi mai” (J. Lanier, *Tu non sei un gadget*, cit., p. 12). In altre parole: un software, anche se non rappresenta la soluzione migliore, non potendo essere modificato, si porta dietro le scelte teoriche iniziali e diventa una parte essenziale della realtà che maneggiano gli utenti (nel nostro caso, la realtà dentro la quale si formano gli studenti). Il *lock-in*, secondo Lanier, plasma il modo di pensare di milioni di persone e a rischio di *lock-in* sono le stesse idee base del web 2.0.

⁹ Decreto legge 179/2012 *Ulteriori misure urgenti per la crescita del Paese*, articolo 11, che modifica l'articolo 15 (“Costo dei libri scolastici”) della legge 133/2008.

¹⁰ A. Calvani, *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Erickson, Trento 2012.

¹¹ P. Ferri, *Nativi digitali*, cit., p. 19.

¹² N. Carr, *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello* (2010), trad. di S. Garassini, Raffaello Cortina, Milano 2011.

¹³ H. Jenkins, *Culture partecipative e competenze digitali. Media education per il XXI secolo* (2009), trad. di G. Marinelli, Guerini, Milano 2010 e Id., *Cultura convergente* (2006), trad. di V. Susca, M. Pepacchioli, V.B. Sala, Apogeo, Milano 2007.

¹⁴ D. de Kerckhove, *La mente accresciuta*, trad. di V. Riolo, edizioni 40K, Milano 2010 (ebook).

¹⁵ D. Weinberger, *La stanza intelligente* (2011), trad. di N. Mataldi, Codice, Torino 2012, p. xv.

¹⁶ N. Carr, *Internet ci rende stupidi?*, cit., pp. 171-172.

¹⁷ P. Ferri, *Esiste un'intelligenza digitale e può essere dimostrato*, www.agendadigitale.eu.

¹⁸ A.M. Battro, P.J. Denham, *Verso un'intelligenza digitale* (2007), trad. a cura di F. Scenini, Ledizioni, Milano 2010, p. 22.

¹⁹ P. Ferri, *Nativi digitali*, cit., p. 77.

²⁰ J. Lanier, *Tu non sei un gadget*, cit., p. 18.

²¹ P. Ferri, S. Moriggi, *Apprendere ricercando: la fine della didattica nozionistica*, www.agendadigitale.eu.

²² G. Trentin, in P. Ellerani, M. Parricchi (a cura di), *Ambienti per lo sviluppo professionale degli insegnanti - Web 2.0, gruppo, comunità di apprendimento*, Franco Angeli, Milano 2010, p. 49.

²³ R. Simone, *Presi nella rete*, cit.

²⁴ D. Weinberger, *La stanza intelligente*, cit., p. 9.

²⁵ N. Postman, *Technopoly. La resa della cultura alla tecnologia* (1992), trad. di M. Lombardi, Bollati Boringhieri, Torino 1993, pp. 72-73.

²⁶ D. Weinberger, *La stanza intelligente*, cit., p. 230.

Insegnare per test. La scuola primaria e lo spirito del tempo

GIANLUCA GABRIELLI

1. Qualcosa stava cambiando

Sul sito del ministero dell'Istruzione si possono cercare, nella sezione statistica, dati per comprendere lo stato di salute della scuola. Provando a reperire i numeri dei ripetenti nelle scuole primarie ci si imbatte in una curiosa situazione: gli ultimi dati disponibili risalgono all'anno scolastico 2008-2009, sono cioè ancora indisponibili quelli riferiti agli ultimi tre anni scolastici. Leggendo i dati disponibili, poi, ci si accorge che le bocciature in questo ordine di scuola, storicamente in calo fin dall'unità d'Italia, sono riprese a crescere lentamente da alcuni anni. Peccato non disporre di serie aggiornate per capire se questa lenta ripresa della selezione nel grado primario abbia accelerato sotto l'effetto dei recenti interventi di "riforma", come ci sembra si possa ipotizzare; peccato soprattutto pensando a quanti soldi vengono spesi ogni anno per raccogliere enormi quantità di informazioni molto meno significative. Già questo semplice elemento però ci suggerisce che qualcosa nell'ultimo decennio ha iniziato a mutare nella scuola primaria, ancor prima della cosiddetta riforma Gelmini. D'altronde in questo periodo qualcosa è cambiato nella società, non solo italiana, ed era immaginabile che questa affermazione del pensiero neoliberista, avesse ripercussioni sulla scuola. Chi ha insegnato in questi anni lo percepiva bene dall'interno, anche se all'inizio la struttura dell'istituzione e la mentalità dei colleghi sembravano reggere nonostante tutto. Si pensava di riuscire a resistere per poi riguadagnare il terreno perduto.

2. La "riforma" organizzativa

Dal 2009 le trasformazioni organizzative che si sono abbattute sulla scuola primaria sono state pesanti e hanno comportato forti ricadute sulla didattica e sul modo di insegnare. L'abolizione del cosiddetto "tempo pieno" (un modello nato negli anni settanta che però copriva solo circa un quarto delle scuole) e del "modulo" (tre insegnanti ogni due classi) ha prodotto una molteplicità di modelli orari, da 24 ore a 40 ore settimanali, caratterizzate anche dalla scomparsa quasi totale delle compresenze, cioè della possibilità per gli insegnanti di essere presenti per alcune ore contemporaneamente sulla classe praticando attività di gruppo, di recupero, di intervento su situazioni contingenti di difficoltà come l'inserimento di bambini migranti.

Contrariamente alla retorica propagandata del "maestro unico", l'effetto nelle scuole è stato la frammentazione dei docenti su più classi, senza l'organicità dei modelli precedenti, per cui "maestre uniche" convivono con maestre impegnate su

tre-quattro classi.

Questi cambiamenti inoltre si sono innestati sulla scuola dell'autonomia organizzativa, che in questo caso – in un contesto caratterizzato da risorse decrescenti – si è rivelata non la *possibilità* di progettare nel territorio, ma l'*obbligo* di gestire dal basso i tagli che arrivavano dalle politiche nazionali. Il risultato è che l'unitarietà e l'uguaglianza di condizioni sono saltate: solo per descrivere la varietà di modelli organizzativi che sono presenti oggi nelle scuole elementari di una città come Trieste avremmo bisogno di un intero volume.

3. La “riforma” didattica

Se la ministra Gelmini non è riuscita a imporre il grembiulino di stato, è però riuscita a reintrodurre i voti numerici sulle materie e la valutazione della condotta (quest'ultima, in realtà, negli altri ordini di scuola, ma con ricadute molto forti anche nella primaria). I voti erano stati cancellati negli anni settanta proprio in relazione alla lotta contro la selezione, introducendo al loro posto articolazioni discorsive della valutazione degli apprendimenti, che avevano lo scopo di disinnescare l'uso punitivo per esaltare quello formativo. La relativa facilità con cui la reintroduzione dei voti è passata ed è stata metabolizzata dalle scuole è da leggere in relazione a quegli scarni dati sulla ripresa della selezione citati sopra: la “cultura del merito” si stava facendo strada, silenziosamente, anche tra gli insegnanti e gli antidoti culturali verso di essa non erano più diffusi e disponibili nella società. Il voto – secca determinazione quantitativa dell'apprendimento – meglio si prestava alla nuova ottica un po' spiccia attraverso cui si doveva adesso comunicare con i bambini e le famiglie: “Tua figlia vale 5, oppure vale 9; in questo esercizio vali 6, se rispondevi a quella domanda valevi 7”.

4. La selezione sociale viene anticipata

Fino a qualche anno fa sapevamo bene – come maestre e maestri – che potevamo riuscire a bloccare la selezione sociale fino alla quinta. Nelle classi avevamo bambine e bambini di diversa estrazione sociale, che fuori da scuola disponevano di diseguali contesti culturali. Sapevamo che la scuola non poteva sovvertire queste differenze di classe. Eravamo coscienti che prima o poi sarebbero emerse, e di solito il momento dello smistamento sociale degli allievi coincideva col passaggio tra le scuole medie e le superiori; la gerarchia era chiara: in alto i licei, poi i tecnici, i professionali, in fondo la formazione regionale e l'abbandono scolastico.

Nella scuola elementare però si riusciva a resistere, a tenere insieme il gruppo classe: avevamo le compresenze per formare gruppi funzionali al sostegno dei bambini con maggiori difficoltà, riuscivamo a organizzare questi gruppi senza cadere nei ghetti di livello. In questo modo si poteva tentare di neutralizzare in parte le spinte gerarchizzanti che arrivavano da fuori, per esempio le differenze di cura nei compiti a casa. Dal 2009, nei primi due anni senza compresenze, questa pratica è saltata: ogni bambino – in classi sempre più numerose – è stato posto da solo alla caccia di un voto. Ho visto i più deboli scivolare indietro. La selezione ora non aspetta la scuola media, attacca famelica anche prima.

5. I test Invalsi

In questo contesto, riassunto a grandi linee, si innestano i test Invalsi.

La scuola primaria è stata la prima destinataria di questi test, fin dal 2005. I bambini e le bambine che frequentano quella scuola e i docenti che vi insegnano sono stati così le prime cavie del grande processo di misurazione che è partito in Italia su iniziativa dell'Istituto di valutazione. Dapprima, oltre a italiano (comprensione del testo) e matematica, veniva preparato un test di scienze; in seguito la terza materia è caduta e la presa si è fatta più stringente sulla lingua (con l'introduzione di una prova di velocità di lettura per le seconde classi e con l'introduzione di quesiti di grammatica e ortografia) e sulla raccolta dei dati familiari, di contesto socio-economico e scolastico (con la preparazione di un questionario per le quinte). Oggi questa idea ossessiva della misurazione standardizzata si è estesa anche agli altri livelli di scuola ed è divenuta a tutti gli effetti la nuova ideologia didattica e pedagogica che accompagna le grandi ristrutturazioni organizzative fondate sui tagli progressivi di risorse di cui si scriveva sopra. Ogni anno quindi, a maggio, si ripete il rituale della somministrazione in seconda e quinta classe della scuola primaria, prima e terza secondaria inferiore, seconda superiore e, dal prossimo anno, probabilmente anche all'esame di stato.

Si tratta in massima parte di domande a risposta chiusa da risolvere in tempi ristretti, con modalità di svolgimento tipiche da concorso per la pubblica amministrazione (manuale del somministratore agli insegnanti smistati in classi non proprie, bambini in banchi separati, divieto di andare in bagno). In pratica la scuola viene messa in "stato di eccezione" in occasione dello svolgimento dei test; la prova più evidente di ciò sta nella *Nota per la somministrazione agli alunni con bisogni speciali* sulla partecipazione dei bambini e bambine disabili, i cui dati non sono conteggiati e la cui partecipazione al test è possibile solo rigorosamente senza la presenza in classe dell'insegnante di sostegno e solo se questi bambini, con la loro presenza in classe, "non modifichino le modalità di effettuazione delle prove per gli altri allievi della classe".

6. La retroazione sulla didattica

Fin dall'inizio era abbastanza presumibile che queste prove rappresentassero la chiave di volta di un tentativo di valutazione del sistema, nell'ottica di espandere la concorrenzialità tra scuole e docenti, e di avviare una politica di premi economici e di sanzioni. Fin dal 2008, con la pubblicazione di *Un sistema di misurazione degli apprendimenti*,¹ ciò è esplicitamente dichiarato. A oggi quindi è divenuto normale vedere istituzioni scolastiche che si autopromuovono in tempi di iscrizioni vantando il proprio punteggio ai test. Una circolare di quest'anno prescrive che i docenti in formazione possano effettuare il tirocinio formativo solo nelle scuole i cui risultati nei test siano superiori alla media regionale. Da anni si parla di legare gli incrementi salariali ai risultati nei test.

Questa sempre più esplicita finalità di valutazione di sistema dei test ne ha accresciuto la forza di penetrazione nella scuola, tanto che l'adeguamento a essi è risultato diffuso. La maggior parte dei docenti, nella prospettiva di venire valutati in base a questi risultati, si sono riorganizzati silenziosamente la didattica, inizialmente prendendo le prove proposte dall'Invalsi come matrici per modificare

il proprio insegnamento, quindi accedendo al fiorente mercato editoriale di eserciziari che è subito esploso attorno a questa didattica: sono già oltre duecento i volumi censiti dal sistema bibliotecario nazionale (e quindi molti di più quelli pubblicati e non ancora finiti nelle biblioteche) per “allenare la mente alle prove Invalsi”, come recita uno dei tanti titoli. Come nel vecchio esame di maturità, è frequente che gli insegnanti un mese prima delle prove sospendano la didattica delle materie “non testate” per impegnare gli alunni nel *teaching to test*. In generale l'equilibrio tra le discipline che era stato raggiunto nel passato è stato stravolto da queste prove, tanto che materie fondamentali per questa fascia di età, come le educazioni, tendono a essere relegate al ruolo di semplici abbellimenti saltuari. Insomma: la didattica odierna è sempre più una didattica “stile Invalsi”. Ormai, per modificare i comportamenti dei docenti è stato escluso il metodo classico, che prevedeva la preparazione di nuovi programmi e la predisposizione di piani di formazione, poiché presupponeva procedure troppo costose, troppo democratiche e poco efficaci: l'introduzione dei test collegati a politiche premiali si è dimostrata molto più efficiente.

7. La didattica a test

Adriana Presentini, insegnante elementare, nel 2010 dopo aver fatto svolgere la prova di comprensione Invalsi ai propri alunni e alunne di seconda, ha organizzato tra di loro la discussione e la riflessione sul racconto oggetto del test.² Si è trattato di un “lavoro di discussione filosofica”, come lei lo chiama, in cui i bambini dapprima hanno formulato e discusso domande da porre al testo, quindi hanno scelto la domanda che a loro giudizio era più interessante e ne hanno ripreso la discussione mettendo a confronto le loro interpretazioni e le loro risposte.

A questo punto però sono tornati ai test Invalsi e hanno analizzato insieme le domande e le risposte, giuste e sbagliate, che il questionario a risposta multipla aveva loro imposto, e in particolare quelle a cui molti avevano risposto in modo “sbagliato”. Alla domanda sulla “morale della favola”, per esempio, i bambini durante il loro lavoro di discussione filosofica avevano formulato ben nove possibili risposte, ognuna sulla base di un'argomentazione fondata e interessante; poi ne hanno scelta una, la preferita, talmente evocativa che hanno deciso di costruirci sopra la rappresentazione teatrale di fine anno scolastico. Su quella stessa domanda il questionario Invalsi proponeva quattro risposte, di cui solo una giusta, ma – come commenta, dopo la discussione, Presentini – “le risposte date per giuste dai bambini non erano affatto illogiche, benché considerate sbagliate dagli organizzatori delle prove”.

Questa esperienza – da leggere nella trascrizione originale come una vera avventura nel mondo della riflessione infantile – ci mostra che attività di comprensione proposte nella maniera di questi test irrigidiscono il processo di apprendimento e ne riducono la complessità. Agiscono come mannaie sul pensiero divergente che non ha spazio per essere espresso e articolato, schiacciano l'idea del comprendere sulla dicotomia vero-falso, togliendo credito a ogni risposta non coincidente con quella predisposta come vera. La censura colpisce, come in un dòmino a salire, il bambino, l'insegnante, la classe, sino alla scuola (magari esclusa dal tirocinio formativo perché risultante “sotto la media”).

Racconta un insegnante che a un test psicologico nella scuola materna un bambino prese il cucchiaino ricevuto e, invece di introdurlo nella tazza, lo mise nella scarpa; gli operatori preoccupati chiesero al bambino la ragione di quella scelta e lui, tranquillo, rispose che l'aveva fatto per ridere. Ora, nella scuola primaria, si ride meno.

8. Leggere: una questione di rapidità

Come accennato, tra i test è prevista ormai da alcuni anni una prova preliminare di lettura per i bambini e le bambine di seconda classe della scuola primaria. L'esercizio viene esplicitamente previsto come prova di velocità, eseguita sotto gli occhi dei "somministratori" provvisti di cronometro. Gli insegnanti, infatti, trasformati in operatori scientifici per conto dell'Invalsi, devono procurarsi il contasecondi e tutto lo svolgimento è organizzato alla maniera delle competizioni sportive, come si legge nel *Manuale per il somministratore* del 2012:

Dare il via dicendo "Ora girate la pagina e cominciate" e far partire il cronometro, iniziando a contare i due minuti previsti per lo svolgimento della prova preliminare. *È fondamentale in questa prova rispettare rigorosamente il tempo di somministrazione.*

Trascorsi i due minuti, dire agli allievi di posare subito la penna e chiudere i fascicoli. Passare a ritirarli, rassicurando coloro che non fossero riusciti a portare a termine la prova, ribadendo loro che ciò non deve essere motivo di preoccupazione alcuna.^{3.}

Chi insegna a scuola sa che il fattore velocità interferisce negativamente sull'apprendimento della lettura. Il bambino si emoziona e si angoscia, "fa la gara" invece di impegnarsi con tranquillità per portare a termine il suo compito. Solitamente, quelle poche volte in cui occorre avere elementi certi sulla rapidità e qualità della decodifica dei testi da parte di un bambino, l'insegnante li raccoglie senza mostrare il cronometro; il suo uso esplicito invece trasmette l'idea che la lettura sia un pratica frettolosa.

Inoltre occorre riflettere sul particolare del ritiro della prova trascorsi i due minuti. Per comprendere quanto possa risultare drammatico questo aspetto, apparentemente trascurabile, per un bambino o una bambina di sette anni, bisogna fare uno sforzo di decentramento cognitivo: immaginate, da adulti, di andare a effettuare un concorso importante per il vostro futuro e provate a pensare che i tempi di cui pensavate di aver bisogno per mostrare la vostra preparazione siano dimezzati e che quindi, prima del termine del vostro svolgimento, gli organizzatori vi intimino di "posare subito la penna e chiudere i fascicoli", indi passino a ritirarli "rassicurando [voi] che non [siete] riusciti a portare a termine la prova". Vi sentireste rassicurati?^{4.}

Ormai sono vent'anni che *Come un romanzo* di Daniel Pennac è stato pubblicato in Italia e che il suo decalogo con *I diritti imprescrittibili del lettore* è divenuto il riferimento per tanti insegnanti che ritengono la lettura un'attività profondamente collegata alla motivazione, al piacere, alla personalizzazione dell'approccio. Forse al decalogo occorrerebbe aggiungere un undicesimo punto, per contrastare i rischi,

non prevedibili a suo tempo da Pennac, implicati dallo stile Invalsi: il diritto a leggere lentamente.

9. Biro o matita? Sciocchezze trascurabili

Un ultimo elemento che può apparire irrilevante a chi non ha esperienza di scuola primaria. Per esplicita direttiva, i test devono essere compilati con la penna non cancellabile. Non sono ammesse eccezioni. Eppure basta entrare in qualche classe seconda per accorgersi immediatamente che solo pochi insegnanti fanno usare la penna già in questa fase. Si usa la matita perché in questo modo l'errore può essere corretto, e nelle prime fasi del processo di apprendimento della scrittura è bene che sia così, in modo che non crescano ansie sull'errore "irrimediabile". Cancellare e riscrivere ciò che si sbaglia può essere vissuto come il lavoro di perfezionamento di un artigiano, come la rifinitura di uno scrittore alle prese con il suo elaborato; si impara dai propri errori. Solitamente il passaggio alla penna è graduale, diverso da classe a classe e seguito da vicino dagli insegnanti del team, in accordo tra loro. In molti casi viene anche previsto un passaggio intermedio attraverso un periodo con la penna cancellabile. Quindi il test Invalsi con questa prescrizione ha l'effetto di un elefante in una cristalleria: manda in frantumi la progressione scelta dagli insegnanti e obbliga dall'esterno tutti i bambini e le bambine d'Italia a "passare alla penna" da un giorno all'altro, in una situazione di esame con esaminatori non della propria classe. So che alcuni pensano: "Suvvia, sappiamo che c'è differenza, ma si tratta di una prova di pochi minuti...". Anche in questo caso solo uno sforzo di decentramento cognitivo può aiutare un adulto a comprendere realmente ciò di cui si sta discutendo. Immaginatevi allora nuovamente in quel concorso cui si accennava prima, alle prese con un esercizio che implica la semplice digitazione e formattazione di un testo; immaginate però di dover lavorare con un software che non avete mai usato. Ricordatevi inoltre che il tempo è ridotto. Davvero ritenete ancora che si tratti di una sciocchezza trascurabile?

Solitamente, in classe, proprio nelle seconde, il consiglio che si dà alle bambine e ai bambini di fronte a una prova importante che non sia centrata sull'abilità nell'uso dello strumento di scrittura è: "Usate matita o biro, la scelta è libera, usate lo strumento col quale vi sentite più a vostro agio". Oggi questa linea di condotta viene sempre più sostituita dal passaggio alla penna biro nel secondo quadrimestre, in modo da arrivare alle prove Invalsi di maggio con una sufficiente esperienza.

Conclusione

Fermiamoci qui. Dunque in un contesto neoliberalista già fortemente condizionante, la scuola primaria è stata dapprima destrutturata nei suoi modelli organizzativi e forzata ad adottare le vecchie valutazioni potenzialmente selettive. Quindi su questa situazione l'imposizione dei test per valutare il sistema ha iniziato a operare con un forte potere di ricatto sui docenti. Questi test sono divenuti in breve tempo – con la loro forte carica di unilateralità, individualismo, estraneità alla tradizione didattica consolidata – dei potenti fattori di trasformazione delle pratiche degli insegnanti. Il questionario a risposta multipla, che era una delle tante forme dell'esercizio scolastico, sta divenendo l'esercizio principe, quello cui si chiede

conto dell'efficacia dell'insegnamento. L'illusione di misurare, di comprendere e magari di migliorare la qualità della didattica nella scuola primaria passa attraverso queste immani raccolte di dati che ogni anno impegnano tutti i bambini e gli insegnanti. Oggi, la scelta di provare a difendere la multiformità, complessità e imprevedibilità del pensiero infantile e la dimensione relazionale del processo di insegnamento è un po' più difficile, e ha parecchio a che fare con l'atteggiamento verso questi test.

¹ D. Checchi, A. Ichino e G. Vittadini, *Un sistema di misurazione degli apprendimenti per la valutazione delle scuole: finalità e aspetti metodologici*, sito Invalsi, 4 dicembre 2008.

² Il resoconto dell'esperienza è disponibile in www.cespbo.it/testi/2011_2/isignoriinvalsi.pdf.

³ Nell'originale le parole in corsivo sono sottolineate.

⁴ Ovviamente queste riflessioni sono fatte avendo come riferimento il bambino o la bambina nella propria classe con le proprie maestre in una situazione tranquilla: il tutto quindi peggiora ulteriormente in situazione "in vitro" come quella che chiede di organizzare l'Invalsi, con osservatori esterni, in aule diverse, separando i banchi ecc.

La scuola possibile e il bambino reale

LORELLA FRANCO

Cosa spinge, ogni giorno, gli insegnanti a entrare in classe e, insieme ai loro alunni, a iniziare a fare scuola nonostante tutte le avversità che si sono abbattute e che tutt'ora incombono minacciose sulla scuola pubblica? Leggi e decreti ministeriali mortificanti per docenti e alunni, minacce e denunce di genitori e superiori, tagli drastici al personale e ai fondi destinati alla scuola, competenze e professionalità non riconosciute per non dire svilite, tempi scolastici più simili a quelli delle vecchie catene di montaggio che a quelli richiesti dal ritmo di apprendimento individuale, certificazioni di disabilità e di disturbi dell'apprendimento che si riducono a documenti per ingrassare i cosiddetti protocolli riservati, ma a cui non fanno seguito gli opportuni interventi individualizzati da parte di personale specializzato: sono gli artigli del drago che straziano un corpo da troppo tempo martoriato, quello della scuola.

E poi ci siamo noi, i maestri, eroi o incoscienti o forse incoscienti eroi, che resistiamo e ci ostiniamo ad assumerci quotidianamente la responsabilità di educare, in ogni modo e a ogni costo, anche a costo zero mi verrebbe da dire. Che ne è stato della nostra dignità professionale, della nostra professionalità più che qualificata che aveva portato, fino ad alcuni anni fa, la scuola primaria italiana al primo posto fra le scuole europee? Perché continuiamo a eseguire ogni ordine che ci viene impartito rischiando, nel farlo, di perdere di vista i fini educativi che ci eravamo prefissati?

Perché ci siamo ridotti a fare della scuola un "progettificio", un cantiere aperto a banche e a società di ogni genere, finanziatori esterni ed estranei molto spesso al mondo della scuola, e perché abbiamo spalancato le porte a chi cerca nuovi territori da colonizzare e giovani menti da forgiare? Ma non eravamo noi docenti gli esperti, quelli formati a educare e a insegnare? Qualche collega "progettista" si giustifica dicendo, per esempio, che c'è sempre meno tempo per svolgere bene il programma, non c'è tempo per approfondire alcune tematiche e allora, tramite il progettino, si richiedono magari ore aggiuntive e lo si può fare. Sciocchezze! Dovrebbe suscitare preoccupazione se non addirittura sdegno questa tendenza a credere e a trattare come straordinario ciò che invece è ordinario. Se il programma è troppo vasto, allora è necessario scegliere le parti che meritano di essere svolte e rimandare le altre, ricordando che sono solo dei contenuti che servono per il raggiungimento di obiettivi, di abilità e di capacità, e non si devono utilizzare come se fossero due etti di affettato con cui, a tutti i costi, imbottire un solo panino.

La scuola è una portatrice sana, o quasi, di mali sociali. Basta dire cosa c'è che non va e la scuola ti sforna un bel progettino per cercare di porvi rimedio. La scuola

naviga in un mare di progetti: progetto sicurezza stradale, progetto prevenzione delle dipendenze, progetto acqua, progetto salute e movimento, progetto lettura, progetto inglese, progetto star bene, progetto emozioni, progetto paure, progetto scienze, progetto musica e movimento... Fra un po' dovremo presentare un progetto nuovo, il Progetto Scuola, perché stiamo perdendo di vista la scuola vera. Il punto essenziale non è impedirle di morire, ma farla vivere.

Mi sono ritrovata più volte, e in diverse scuole, a proporre ai colleghi una riflessione sul bambino immaginario, il modello di bambino, e il bambino reale, in carne e ossa, un confronto sul concetto di educazione che sta alla base del nostro agire quotidiano e l'esplicitazione delle finalità formative a cui tendiamo come scuola. Queste basilari considerazioni, secondo me, contribuiscono alla formazione dell'identità della scuola stessa, del singolo istituto, queste sono le informazioni che cercherei, come genitore, tra le righe del Piano dell'offerta formativa di un istituto, per sapere se ne condivido le linee educative generali e non tanto l'elenco, sempre molto nutrito, dei progetti attuati o da attuare. Il Pof più che un documento rappresentativo della scuola assomiglia al volantino del supermercato con le offerte per i consumatori.

Direi che è ora di pensare a una scuola possibile iniziando dall'idea di educazione che sta alla base della scuola stessa. Un giorno qualcuno mi ha spiegato che cos'è la scuola. "La scuola siamo noi: io, gli altri bambini e tu, maestra, quando parliamo insieme, discutiamo e impariamo divertendoci." Lei, a soli dieci anni, ha già capito che la scuola non è un luogo: è ben altro. Gli edifici scolastici potranno anche essere vecchi, fatiscenti, potranno anche crollare ma la scuola no, per adesso resiste. La scuola, per la mia giovane amica ma anche per me, è lo stare insieme insegnanti e alunni, in aula come in giardino o in biblioteca, il poter parlare o avere il diritto di rimanere in silenzio ad ascoltare, è creare occasioni di apprendimento, trovarsi di fronte a dei problemi e provare a risolverli, è crearsi una "cassetta per gli attrezzi" con tutte quelle abilità e requisiti che permettono di avanzare in una specie di gigantesco gioco dell'oca. E poi c'è lo stupore, la meraviglia, la partecipazione, il divertimento.

"Per vivere non basta respirare, bisogna agire; vivere significa usare opportunamente i nostri organi, i nostri sensi, le nostre facoltà, tutte le parti del nostro essere che ci rendono consapevoli della nostra esistenza."¹ Queste affermazioni sono ancora oggi condivise da buona parte dei genitori e degli insegnanti, ma nella pratica educativa di ogni giorno il vivere e la condizione umana sono davvero il fine dell'educazione? Sono questi gli obiettivi a cui tendono, per esempio, gli insegnanti, ognuno per quanto gli compete, nel piccolo della loro materia di insegnamento? Pur essendo una di loro, non darei una risposta affermativa a questa domanda con troppa sicurezza.

Nel corso del tempo l'idea classica di educazione, intesa come autoformazione e formazione di una vita, si è fusa e confusa con quella di disciplina per cui ciò che conta è la capacità di qualcuno di "formare" qualcun altro. Oggi chi fa scuola si preoccupa, in sostanza, soprattutto delle tecniche disciplinari, quelle in grado di permettere un'ottimizzazione dell'insegnamento-apprendimento dei contenuti propri di una materia e delle competenze acquisite dal discente piuttosto che di formazione generale. Ci si concentra su "quel che si sa", sia nel caso del docente sia

in quello del discente, anziché su “quel che si è”. Molte volte il tutto è giustificato e motivato da presunte esigenze del mondo contemporaneo, dalle esigenze di mercato e dall'economia di tempo. Già, proprio questo tempo che non ci dà tregua e che non permette nemmeno ai bambini di essere bambini e di giocare per il tempo che vorrebbero. Il tempo è tiranno e noi con lui. “La natura vuole che i bambini siano bambini prima di diventare uomini. Alterando questo ordine, produrremo dei frutti precoci privi del sapore di una completa maturazione e che non tarderanno a guastarsi: avremmo prodotto giovani dottori e bambini vecchi. L'infanzia ha un modo di vedere, di pensare, di sentire che le è proprio, e che sarebbe insensato voler sostituire con il nostro.”².

Che ne è stato di quel “perder tempo”, già espresso da Rousseau³, e poi ripreso anche da Gianni Rodari, che permette ai bambini di trovare il loro tempo e il loro spazio, magari anche quello della fantasia e della creatività? Nella volontà di imporre all'infanzia i ritmi adulti, il tempo, quel tempo così prezioso e fondamentale per far maturare l'infanzia nei bambini,⁴ si è contratto (le ore sono diventate di cinquanta minuti, in certe scuole, per far svolgere più materie in una giornata, e i bambini iniziano la scuola a cinque anni per imparare prima e di più): tutto può e anzi deve essere anticipato e quasi niente può essere rimandato a un altro momento. Il compito dell'educatore oggi, che sia genitore o insegnante, sembra essere quello di anticipare il più possibile ogni genere di apprendimento con la giustificazione di fornire al futuro adulto più opportunità da spendere nel mondo del mercato globale che lo attende, non tenendo in considerazione il fatto che l'apparato cognitivo del bambino è impreparato a questo bombardamento di stimolazioni e che, soprattutto, per lui manca la motivazione ad apprendere tutte quelle cose.

Si pretende, insomma, che il bambino sia autonomo e farcito di cognizioni prima del tempo, un adulto in miniatura, per usare una vecchia metafora, investendo in questo progetto un grande quantitativo di energie anche da parte degli educatori, molto probabilmente per sedare le loro insoddisfazioni e le piccole frustrazioni esistenziali. Tra scuola, corsi di lingua straniera, di computer e attività sportive, il bambino non ha più tempo per se stesso, per l'attività che più di tutte gli permette di apprendere divertendosi, che lo interessa e lo cattura emotivamente: il gioco. Nella nostra società il gioco è considerato una perdita di tempo, oppure un lusso che il bambino non può permettersi: deve “imparare” tutte quelle cose che l'adulto ritiene importanti per essere competitivo con gli altri e fra queste cose non c'è posto, ovviamente, per il gioco. Lui, l'adulto, molto spesso, non sa nemmeno giocare o ha perso, quasi dimenticato, il gusto di giocare.

Se il bambino deve proprio giocare, l'adulto lo obbliga a fare i cosiddetti giochi istruttivi o intelligenti, quelli che il bambino è costretto a fare da solo, nella solitudine della propria stanzetta, senza la partecipazione di coetanei, parte fondamentale e costitutiva dell'attività di gioco, senza provare interesse e soprattutto senza trarre nessun godimento. Se deve proprio giocare, ovvero se deve proprio sprecare il suo tempo in un'attività così inutile, pensa l'adulto, meglio che ne tragga qualche vantaggio: che impari l'inglese, che impari le tabelline, che impari a scrivere, che impari almeno le capitali europee! Cosa importa se questo “trarre vantaggio” non è gioco, tanto meno per il bambino; questo per lui è semmai

l'anticamera della "vita a quiz" a cui l'adulto è abituato e a cui vuole abituare anche il bambino, è l'imparare risposte a domande scontate e prestabilite che nulla hanno a che vedere con il ragionamento, la scoperta, l'abilità, la creatività.

Ma il gioco, così come le fiabe, le storie e i giochi di parole, servono "proprio perché, in apparenza, non servono a niente: come la poesia e la musica, come il teatro o lo sport (se non diventano un affare)",⁵ servono all'uomo, all'uomo completo che vive in una società complessa come la nostra e come sarà ancor più la società del futuro, fondate sul mito della produttività e sulla realtà del profitto. Il gioco e tutto il tempo speso per il gioco aiutano l'uomo a vivere, ad avere una mente aperta e in grado di esprimere giudizi autonomi e indipendenti, che rifiuta il codificato, rimanipola i concetti senza lasciarsi inibire dai conformismi. Il bambino, il bambino della famiglia e della scuola, non è un "vuoto" o un "buco" da riempire e da plasmare a immagine e somiglianza dell'adulto, è semmai una specie di cappello magico da cui estrarre cose meravigliose.

Se quello che manca è il tempo, se il gioco è fondamentale per apprendere in modo significativo, allora nella scuola possibile è necessario prenderselo, questo tempo, cominciando con il riconoscere il tempo individuale, che va da quello veloce a quello lento, proponendo i contenuti anche attraverso attività ludiche senza temere di vedere i bambini troppo allegri e vivaci. L'educatore si trasformerebbe così in un promotore di creatività e non sarebbe più colui il quale trasmette un sapere già confezionato, un domatore di puledri o un ammaestratore di foche, ma "un adulto che sta con i ragazzi per esprimere il meglio di se stesso, per sviluppare anche in sé gli abiti della creazione, dell'immaginazione, dell'impegno costruttivo".⁶ Dovrebbe essere un adulto che non ha paura di mettersi in gioco e di entrare nel gioco con i ragazzi perché consapevole di non aver chiuso la partita con la sua formazione.

In una scuola (e in una società) del genere, il bambino non sarebbe più il "consumatore" passivo di un sapere prestabilito e immutabile, ma il "produttore" di valori e di cultura, una parte attiva e fondamentale del processo di autoformazione. Ridurre l'atto educativo al solo "spiegare" l'oggetto, all'educare-a-qualcosa, significa in qualche modo perdere l'uomo. Educare come tensione verso una continua ricerca di senso, come tentativo di sottrarsi alla banalità e all'inautenticità, dovrebbe costituire l'obiettivo a cui aspirare per una scuola che voglia sottrarsi alla riduzione di sé a tecnica di processi standardizzati. Non dobbiamo scordare che in gioco c'è l'arte di vivere, che è molto di più di un mestiere.

Tutte le proposte fatte ai colleghi di riflettere sull'idea di bambino e di educazione e di farlo collegialmente come momento di autoformazione e di costituzione dell'identità della scuola in cui operiamo sono state gentilmente rimandate a un altro momento. E pensare che per me è fondamentale e prioritario questo esercizio, forse perché è da poco più di trent'anni che insegno.

¹ J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* (1762), trad. di E. Nardi, La Nuova Italia, Firenze 2002, pp. 14-15.

² Ivi, p. 78.

³ Ivi, p. 82: “Avrò a questo punto il coraggio di esporre la più grande, la più importante, la più utile regola di ogni educazione? Non si tratta di guadagnare tempo, ma di perderne”, e ancora a p. 150: “L’educazione dei bambini è un’attività nella quale bisogna saper perdere tempo per guadagnarne”.

⁴ Ivi, p. 83: “Lasciate maturare l’infanzia nei bambini. E quando avranno davvero bisogno di essere istruiti, astenetevi dall’impartire oggi la lezione che pensate di poter rinviare senza danno a domani”.

⁵ G. Rodari, *Grammatica della fantasia* (1973), Edizioni EL, Trieste 1997, p. 179.

⁶ Ivi, p. 182.

La scuola degli sprechi

ANNA CALLIGARIS

La mia prima volta da insegnante supplente che si reca a fine agosto alla scuola designata dall'Ufficio scolastico provinciale per le nomine annuali, mi ha dato l'impressione, mi perdonino i colleghi, di trovarmi a un mercato del bestiame, o ancora, nel mezzo di una scena medievale con la folla in strada che preme per essere fatta entrare nel palazzo, una scuola, dov'era convocato più di un centinaio di persone per circa venti-trenta posti, che venivano lì assegnati con chiamata nominale. Mi sono sempre domandata perché non potessero risolvere la questione chiamando i nominati direttamente all'ufficio e, nel caso di rinuncia da parte di questi, perché non potessero poi chiamare i successivi in graduatoria, senza creare questa mostruosa concentrazione di persone che si guardano in cagnesco sperando che chi precede in graduatoria, per i più disparati motivi, non sia presente o non accetti l'incarico.

Credo che questa esperienza sia stata un bel battesimo per capire quello che sarebbe venuto dopo: la disperazione dei supplenti disposti a tutto, o quasi, per un punto in graduatoria¹ e una – seppure minima – busta paga a fine mese.² Da lì sarebbero poi seguite, tra le altre cose, le critiche, la delegittimazione, il discredito gettato sulla classe insegnante a opera dell'opinione pubblica: genitori, noti “esperti”, giornalisti, politici e ministri.

Ci sono state nei nostri confronti accuse generalizzate di incompetenza: si è accusata la scuola di non preparare al mondo in cui viviamo, di essere ancorata a vecchi modelli di insegnamento ormai superati dalla società dell'informazione, di non tenere conto dei nuovi media e delle modificazioni che i nuovi linguaggi digitali apportano, di mancare il dialogo con le nuove generazioni. Sbandierando rilevazioni dell'Ocse³ e valutazioni sui risultati dei sistemi scolastici come il Pisa,⁴ in Italia si sono accusati da ultimo gli insegnanti di essere degli scansafatiche improduttivi che godono di numerosi privilegi rispetto alle altre categorie di lavoratori. Queste accuse sono state portate avanti strumentalizzando le analisi Ocse, per giustificare in fondo una cieca politica di *austerità*, basata su criteri di efficienza e produttività applicata alla pubblica amministrazione.

Ottimizzazione delle risorse

La scuola non funziona, si dice, nel senso che non prepara né alla comprensione della società in cui viviamo, né a trovare il proprio posto in essa, spesso inteso come posto di lavoro. Nella “società della conoscenza” le direttive europee sull'educazione cercano di allineare la formazione e l'educazione in tutti gli stati membri al modello di una formazione specialistica e settoriale che risponda alle esigenze del mercato del lavoro e che continui lungo tutto l'arco della vita,⁵ per

sfruttare al massimo competenze e capacità dei singoli, studenti e insegnanti, che a loro volta diventano studenti in formazione continua.

Il risultato dell'applicazione delle direttive europee al sistema educativo del nostro paese è perlopiù un aumento della già elefantia burocrazia scolastica italiana, che porta a un sistema troppo complicato che rallenta ogni cosa,⁶ introducendo finalità estranee alla scuola e più legate al mondo dell'impresa e della produzione. Così quello che si vorrebbe ottenere con le ultime “riforme” italiane del sistema scolastico, e le nuove paventate, è comunque una cancellazione degli sprechi, un risparmio di risorse, una loro “funzionalizzazione”. Nel caso della classe insegnante si va verso una quantificazione delle competenze a cui dovrebbe seguire un loro migliore “utilizzo”,⁷ peccato che ciò sembra portare con sé solo l'ipotesi di un maggiore sfruttamento in termini di orario lavorativo. Nient'altro che il tentativo maldestro di un aumento della produttività: più ore lavorate, più compiti corretti, più lezioni prodotte, più contenuti, competenze, abilità e conoscenze insegnate, allo stesso costo. Ma la cultura, l'educazione, funziona proprio così? Ragazzi e insegnanti sono veramente ridotti alla “quantità di materia grigia disponibile e ottimizzabile”,⁸ per tempi e quantità di informazioni ritenute?

Paradossalmente questo progetto di ottimizzazione e “implementazione” delle risorse crea un altro tipo di spreco: noi insegnanti siamo costretti a usare le nostre energie per seguire le mille direttive e i mille adempimenti burocratici e nel farlo rischiamo di perdere di vista i compiti della nostra “professione”. Il tipo di lavoro che ci viene richiesto è sempre più “somministrare prove” e “pillole di sapere”,⁹ e valutare poi l'assimilazione delle informazioni secondo le tanto sbandierate “competenze, conoscenze e abilità”, che non sembrano riuscire a misurare la maturità, la capacità critica e la crescita delle persone.

Perché allora gli insegnanti, pur sapendo, si limitano a quattro parole scambiate in aula docenti tra un'ora e l'altra? Che ne è delle “competenze di cittadinanza”, della capacità di discussione politica? Perché *non si sentono autorizzati* né a dire, né a fare nulla? Chi si sottrae alle nuove pratiche, chi “resiste” viene tacciato di estremismo di sinistra, viene additato come obsoleto e antiquato, e ancora viene accusato di *manca di responsabilità* nei confronti dei genitori degli studenti, della scuola tutta, se non dell'intera società.

Oggi il modello della scuola che compete con le altre per attrarre “clienti” sembra per così dire ormai naturalizzato,¹⁰ ovvio; se si obietta che forse il fine primario della scuola non è quello di attrarre il maggior numero di clienti selezionati, ma di offrire a tutti un servizio educativo di base in quanto funzionari di uno stato che crede nell'obbligo scolastico e nel farsi carico di tutta la popolazione in età scolare, si viene accusati di essere dei passatisti, di non volersi adeguare al “mondo che va avanti”. Le voci che vengono dalla dirigenza durante il collegio docenti dicono che la responsabilità cui siamo chiamati è quella di tener fede al Piano dell'offerta formativa, al “contratto con le famiglie”, per fornire sempre più servizi rispetto alle altre scuole.

Irresponsabili

In una situazione del genere finisce che siamo noi insegnanti per primi a non prenderci sul serio, a sentirci costantemente inadeguati, se non inadempienti, e a

non credere nella nostra autorevolezza e nell'importanza della nostra professione. Ci nascondiamo così dietro alle analisi degli "esperti": l'Ocse, il ministero, i pedagogisti, gli psicologi dell'età evolutiva. Ci riferiamo insomma sempre a un "esperto esterno", a un'autorità che ci spieghi come dobbiamo fare e che ci liberi dalla responsabilità.

In questa prospettiva viene da chiedersi che fine ha fatto e farà il collegio docenti. Ormai negli ultimi anni vediamo che sembra quasi non servire più, anche perché è più facile demandare le decisioni al dirigente, sentendosi così sollevati da un insieme di questioni di organizzazione della didattica che vengono ad aggiungersi ai già tanti doveri che i docenti devono espletare per legge: meglio se qualcuno lo fa per noi, più comodo, "perché no?". Del resto poi, ognuno pensa per sé, o pensa di poterlo ancora fare.

Sono da tempo in atto nella classe insegnante dei meccanismi di chiusura nel privato e di cecità sociale, una forma di "uso privato della ragione" che si conforma ai doveri sociali e richiama tutti a una *responsabilità di educatori* solo nella misura in cui si deve insegnare innanzitutto il rispetto delle istituzioni, delle leggi, dei doveri di obbedienza dei bravi cittadini alle direttive del ministero, della Comunità europea, e degli esperti che ne sanno più di noi.¹¹ Che ne è invece dell'"uso pubblico della ragione"? Non c'è forse un'altra forma di *responsabilità*? Si tratta di una responsabilità politica che dà senso anche alla prima, quella che Kant ascrive alla "maggiore età", la capacità di prendere le decisioni in *autonomia*, di decidere per il bene della società, e di agire a nome proprio, sotto la propria *responsabilità*, facendo pubblica professione di fede in ciò che si fa.

Di fronte al dilagare di esperti specialisti in tutti i campi, che tutto possono dire e rifondare, il povero insegnante, che non è specialista di niente, sembra avere due possibilità: può buttarsi a capofitto nello studio degli ultimi metodi pedagogici e didattici per specializzarsi e crearsi anche lui il suo *ambito di sapere* privilegiato da cui poi *sentirsi autorizzato* a parlare, oppure può ritirarsi nell'esercizio della sua professione privata, resistendo come può ai nuovi linguaggi. Così da una parte si creano i nuovi superinsegnanti: mentalità burocratiche, diligenti e iperefficienti, convinti di fare al meglio il loro lavoro, perfezionisti del sapere e convinti propalatori delle ultime teorie e tecniche pedagogiche, pronti a tappare tutti i buchi e a sfruttare ogni minuto disponibile. Dall'altra parte restano, sembrerebbe, gli insegnanti che rinunciano a confrontarsi con la società contemporanea e che si trincerano nella difesa della scuola d'altri tempi; si aggiunga inoltre che chi cerca di sottrarsi non può farlo se non a prezzo di colpevolizzazioni che minano la sua autostima di bravo insegnante.

Le forme di resistenza

La società della conoscenza, così come delineata dal *Libro bianco sull'istruzione*¹², ormai più di quindici anni fa, ha "fatto scuola" in tutti i sensi: competenze di base, competenze sociali (*social and life skills*), ma anche obiettivi, abilità e conoscenze, e poi gli assi culturali,¹³ fanno ormai parte delle pratiche quotidiane degli insegnanti.

Ci sono gli insegnanti che rigettano in toto questi linguaggi e portano avanti la loro battaglia di resistenza, cercando di sottrarsi svuotando le categorie classificatorie che ci vengono imposte, compilando i documenti ufficiali ripetendo

vuote formule sempre uguali che non rispecchiano se non a grandi linee ciò che viene fatto all'interno della classe. Ma tali pratiche di resistenza dei singoli non hanno trovato ancora il modo di venire alla luce. Esse danno modo ai docenti di esprimere il loro disagio, ma non in modo visibile e produttivo: ci limitiamo a sottrarci dove possiamo, sottrarci alla presa di un potere omologante e standardizzante, opponiamo solo flebili voci che dicono: “non è questa la società in cui vogliamo vivere”, “non è questo l'esempio che vogliamo dare ai nostri ragazzi”. Se riflettiamo poi sul nostro senso di colpa e sulla nostra *peculiare e presunta inadeguatezza*, che ci viene sempre rinfacciata, forse riusciremo a vedere anche i pregi di questa posizione. Credo che fino a quando le incombenze burocratiche ci permetteranno ancora di continuare a insegnare, *nonostante* le competenze, abilità, capacità e obiettivi che dobbiamo fissare per ogni ora di lezione, *nonostante* questo processo di razionalizzazione della funzione docente, continueremo a evitare di tematizzare il nostro agire cercando di mettere tutte queste direttive istituzionali da parte come se fossero *neutralizzate e ininfluenti*. È una strategia di sopravvivenza che ci permette di creare degli spazi di movimento, dei luoghi di sottrazione e sospensione rispetto alle regole di funzionamento imposte dal sistema europeo; ma questa presunta neutralizzazione, il non fare presa immediata delle direttive europee, se apre spazi ci sottrae al tempo stesso le parole per dire la nostra inadeguatezza e il nostro disaccordo. Non possiamo dimenticare che, qualsiasi cosa facciamo, ci costituiamo come soggetti in riferimento a queste regole, siano esse evitate, rifiutate o accettate passivamente.

Bisognerebbe allora far emergere queste pratiche di resistenza, dare loro una voce e un senso, ritrovare parole e linguaggi, rivendicarli come modi di insegnamento effettivo e non nasconderli dietro vuote formule istituzionali. La scuola deve continuare a essere il luogo dov'è possibile articolare discorsi altri, parole diverse, incarnando i saperi e la storia di questi saperi, preservando un luogo di scambio intergenerazionale in cui venga permessa e supportata una “tensione utopica organizzata”, uno “stato di desiderio” che si misuri con la realtà e sia in grado di analizzarla.

Professioni

Potremmo dire con Derrida che la professione dell'insegnante è un *donare il tempo*, senza aspettare un riconoscimento e una restituzione istantanei. Questo *dono* del tempo sarebbe l'unico movimento che ci permetterebbe di scartare rispetto alla presa della supposta “realtà” e rispetto all'idea di un insegnamento come trasmissione immediata di informazioni o come difesa idealistica di una cultura e valori alti, fuori dal tempo. Per parlare dell'insegnamento dovremmo inoltre tenere conto del desiderio di sapere, nostro e degli allievi, e nondimeno di quella tensione etica o responsabilità pubblica che deve riferirsi alla dimensione di un “già” e di un “non ancora”, che ci dà l'idea di una costitutiva mancanza con cui dobbiamo fare i conti. Come dice Derrida:

C'è forse nominazione, linguaggio, pensiero, desiderio o intenzione solo lì dove c'è questo movimento per pensare ancora, desiderare, nominare ciò che non si lascia né conoscere, né sperimentare, né vivere – nel senso in cui la

presenza, l'esistenza, la determinazione regolano l'economia del sapere, dell'esperienza e del vivere. In questo senso, si può pensare, desiderare e dire solo l'impossibile, secondo la misura *senza misura* dell'impossibile.¹⁴

Questo pensare, desiderare e insegnare l'impossibile tuttavia non è sufficiente se legato da una professione pubblica di fede in esso e da un'assunzione di responsabilità nella modalità di una promessa.

Appartengono forse al “mestiere” (competenza, sapere, saper-fare) ma non alla professione intesa in senso stretto. Il discorso di professione è sempre libera professione di fede; deborda dal puro sapere tecno-scientifico nell'impegno della responsabilità. Professore significa impegnarsi dichiarandosi, *dandosi per*, promettendo di essere questo o quello [...]. E ciò che conta, qui, è questa promessa, questo impegno di responsabilità, che non è ridicibile, evidentemente, né alla teoria né alla pratica.¹⁵

L'insegnamento non è una professione come un'altra, o meglio non è una professione come comunemente intendiamo le professioni di commercialista, avvocato, medico, consulente, ingegnere ecc. Ma di cosa si tratta allora?

Ne va proprio di qualcosa di non quantificabile. Vale a dire? Certo possiamo quantificare quanti compiti prepara, quanti compiti corregge, quanti autori ha insegnato, quante nozioni ha impartito il bravo professore, quanta “materia grigia plastica” ha impegnato nel suo cervello e in quello dei suoi ragazzi, ma sarà solo grazie a un'*eccedenza etica* non quantificabile che quel professore lascerà una traccia nei suoi allievi. Un'*eccedenza* fatta di esperienze di vita, di ricerca e di *messa in questione di se stessi continua*, una tensione etica.

Non è facile opporre una linea pedagogica comune, un programma di riforma che parta dal basso e che si basi su questi presupposti, ecco perché ci sentiamo così individuati e così frammentati, e faticiamo a trovare un fronte comune che ci permetta di portare avanti battaglie concrete. Non si tratta quindi forse di proclami intesi come programmi dettagliati di riforma quanto spazi di rallentamento e di riflessione da guadagnare intorno a ogni singola pratica, ma esplicitandoli in un fare senso in comune, realizzando quella dimensione comunitaria e di cittadinanza cui le stesse linee educative dell'Ocse si richiamano.

Forse noi “insegnanti responsabili” non abbiamo il coraggio di fare un discorso impopolare come quello di una cultura che deve essere *anche* sganciata dal mercato del lavoro, e di una scuola come luogo che deve permettere di porre in questione l'esistente, di chiedersi perché e come si è arrivati alla nostra società, alla realtà che tutti conosciamo, a prezzo di quali rinunce e di quali altre possibilità negate. Siamo presi in una doppia ingiunzione, in una doppia responsabilità: da una parte faticiamo a tenere il passo con una società ipertecnicizzata e iperveloce che ci richiede sempre nuove competenze e nuove “tecniche attentive” per catturare l'attenzione e il desiderio dei ragazzi, dall'altra siamo presi da questa più ampia responsabilità etica che vede svilupparsi nella nuova società della conoscenza una “proletarizzazione degli spiriti”, nel senso di un'espropriazione che tutti subiamo delle nostre conoscenze, della nostra cultura e delle nostre decisioni,¹⁶ condannati

a microsaperi iperspecialistici, presi in meccanismi che ci oltrepassano e di cui non possiamo più rintracciare le radici.

Disorientamento

Si parla sempre di più di un generale disorientamento all'interno della società contemporanea e si chiede alla scuola di farvi fronte. L'opinione pubblica riversa sulla scuola e sulla classe insegnante tutte le colpe di un "fallimento generale dell'educazione" e di una difficoltà sempre maggiore nei rapporti intergenerazionali, a cominciare dai rapporti genitoriali all'interno delle famiglie.¹⁷ Una nota psicologa, autrice di alcuni tra i più importanti testi e manuali italiani sulla psicologia e pedagogia a scuola, è riuscita ad affermare in un recente convegno, di fronte a una platea di insegnanti, che gli insegnanti devono *farsi carico* anche del disorientamento dei genitori, organizzando per esempio spazi di incontro e momenti di festa al pomeriggio, dove la scuola diventa luogo d'incontro con le famiglie. Non so se la studiosa si riferisse a un particolare ordine di scuola, certo che tale necessità è sintomatica sia del generale disorientamento dei genitori, sia della richiesta sempre più pressante da parte della società di una maggiore forza educativa e di orientamento da parte della scuola e degli insegnanti, chiamati non solo ad apprendere ma anche a insegnare lungo tutto l'arco della vita.

Ma qual è la richiesta che i ragazzi portano agli insegnanti? Credo che ogni insegnante sappia che non si tratta solo della richiesta di accompagnarli con informazioni adatte nella società della conoscenza, affinché trovino un buon posto di lavoro e di potere all'interno della società; la richiesta, mi pare, è ben più "profonda". E allora cosa vuol dire "orientare" ragazzi e famiglie? Non stiamo parlando semplicemente delle attività di accogliimento e di orientamento "in entrata" e "in uscita", offerte dal piano dell'offerta formativa di ogni brava scuola superiore. La richiesta sembra essere ben più radicale, forse persino più radicale di quanto i genitori stessi non vogliano ammettere. Perché oggi questa esigenza di orientamento si è fatta così pressante? In una società sempre più complessa da decifrare si cerca un riferimento stabile che possa farci da guida, si ricerca quella figura di padre che dagli anni sessanta è stata apertamente messa in discussione assieme a ogni forma di autorità.

Alla fine degli anni sessanta lo psicoanalista Elvio Fachinelli, promotore assieme a Luisa Muraro e Giuseppe Sartori del progetto *L'erba voglio*,¹⁸ scriveva di essere "in un'epoca in cui la figura paterna sbiadisce, perde forza e autonomia", portando con sé "l'immagine o fantasma di una società che, mentre promette una sempre più completa liberazione dal bisogno, nello stesso tempo minaccia una perdita dell'identità personale". Il disagio della società di allora era la "proletarizzazione di interi strati umani [in cui] ciascuno vive, a diversi livelli, in modo sempre più consapevole, la propria crescente funzionalizzazione, il proprio essere sempre più fungibile e sostituibile da parte di un altro [e dove] cresce in molti il senso di una disoccupazione permanente rispetto al proprio agire possibile".¹⁹ Riportando l'analisi di Fachinelli al nostro presente dovremmo forse solo aggiungere che non riusciamo a vedere il maggior livello di consapevolezza della propria alienazione quanto piuttosto un sempre maggiore adeguamento alla realtà e una contestuale crescita del senso della propria impotenza.

La funzione del padre

Nel suo libro *Che cosa resta del padre?* lo psicoanalista Recalcati si chiede: “Come vi può essere educazione – e dunque formazione – se l’imperativo che orienta il discorso sociale s’intono perversamente come un ‘*Perché no?*’ che rende insensata ogni esperienza del limite?”²⁰.

Una spiegazione va dunque nel senso della perdita della funzione paterna in una società che livella la differenza tra generazioni facendo sì che nessun genitore ricopra la funzione, castrante e al tempo stesso individuante, del padre. Recalcati ci spiega che oggi i padri sono i primi a dare l’esempio del “perché no?”, della non-scelta facile, quella che possiamo assecondare senza sforzo e senza dover spiegare nulla. I padri si sottraggono alla loro funzione individuante non ponendo più limiti ai figli, senza rendersi conto che impediscono così la loro crescita e autonomizzazione come possibile articolazione del proprio desiderio. Il “perché no?” è dunque la scelta privata del ritirarsi, del limitarsi a consumare i prodotti che la grande società-mamma ha approntato per noi senza mai opporvisi, senza tagliare, contrastare, la non-scelta che pensa di lasciarsi aperte tutte le possibilità e che relega invece nel limbo dell’accettazione passiva di una “realtà” che subiamo, senza minimamente metterla in discussione. Il “perché sì” invece presupporrebbe la decisione che assume su di sé la responsabilità della scelta, la possibilità di incidere, di modificare la realtà. Il padre, per Recalcati, è colui che è capace di dare testimonianza di un’articolazione possibile del desiderio senza che esso sia subito trasformato nella soddisfazione di un bisogno. Il padre testimonia con il suo percorso di vita, con la sua *assunzione di responsabilità*, che è possibile articolare il desiderio sopportando il vuoto di senso dell’esistenza. Assumere questo vuoto di senso è anche assumere il debito simbolico nei confronti di ciò che è venuto prima: padri di tutti i generi, e saperi che ci precedono e ci hanno plasmato.

L’insegnante dovrebbe assomigliare a *questo* padre, dare testimonianza, con la sua professione, di un imperativo, di un compito etico: assumersi la responsabilità di rendere possibile l’articolazione del desiderio, proprio perché ogni desiderio non è mai soltanto il mio desiderio ma si iscrive in un contesto, in un insieme di relazioni e di rapporti. E inevitabilmente in questi rapporti troviamo un’asimmetria di fondo, quella di una relazione che è sempre mancata, e mancante, sempre protesa in avanti e sempre già fallita.

Ritenzione e protensione

Ma come possiamo ottenere la ricostituzione di uno *spazio intergenerazionale*, lo spazio della testimonianza e del racconto tra generazioni, eliminando l’alienazione nei saperi e nelle coscienze?²¹. Ovvero come ottenere dai ragazzi quell’attenzione che è sempre più ridotta a brevi lassi di tempo e sempre più assorbita dalle nuove tecnologie, senza trincerarsi dietro all’autorità dei saperi? La scuola, tramite l’insegnamento delle discipline e della loro storia, deve riconnettere gli individui ai saperi all’interno dei quali si trovano e che li agiscono: così dà loro gli strumenti per *individuarsi*, per trovare posto all’interno dei saperi, riconoscendo l’eredità storica e situandosi rispetto a essi. Il compito del padre, dare al figlio la possibilità dell’individuazione, di costruirsi la propria identità per imitazione e differenziazione, sembra essere supplito dalla scuola, nella misura in cui essa riesce

a collegare bisogno e desiderio in un luogo protetto, dove forse viene mantenuta una “tensione utopica organizzata”, e dove si ricostituisce uno spazio intergenerazionale di trasmissione del sapere. La scuola è spazio protetto che lascia accadere articolazioni del desiderio, dà testimonianza di diverse esperienze possibili, lascia aperti spazi di socializzazione.

Non c'è desiderio, potremmo dire, dove non c'è un riconoscimento del debito simbolico e dove non c'è un'articolazione della dimensione del “già stato” e del “non ancora”, dell'attesa. La società in cui viviamo tende a schiacciare la realtà sulla dimensione del presente, sulla velocità istantanea della trasmissione di informazioni, su metafore spaziali che cancellano la genealogia dei saperi e i nostri legami intergenerazionali; ciò non porta con sé soltanto la distruzione delle capacità di “attenzione profonda”, come per esempio quella richiesta dalla lettura di un libro, ma anche la distruzione di quell'attenzione che noi insegnanti faticiamo a ottenere in classe,²² quell'attenzione che il genitore richiede quando cerca di spiegare le sue ragioni, la stessa attenzione che il ragazzo chiede a genitori e insegnanti e che è alla base di ogni relazione interpersonale: il tempo dell'attenzione donata, prestata all'altro, quell'attenzione all'altro che è alla base dell'articolazione di un desiderio che solo permette di apprendere a vivere.

¹ Mi riferisco qui per esempio allo scandalo sottaciuto di alcuni corsi di aggiornamento per insegnanti, rigorosamente a pagamento, che permettono di acquisire punti in graduatoria e che, regolarmente autorizzati dal ministero, sono di un livello culturale a dir poco scadente e basati su materiali ricchi di errori grossolani.

² Gli insegnanti precari vivono tra le assegnazioni di cattedre annuali e le supplenze temporanee, il tutto può essere a orario intero o per poche ore di insegnamento settimanali e in questo caso su una o più scuole.

³ Si veda per esempio il rapporto *Education at a Glance 2012* (le note riguardanti l'Italia): www.oecd.org/edu/eag2012.htm e il rapporto dell'Eacea, Agenzia della commissione europea per la cultura e l'audiovisivo, che ha pubblicato le *Cifre chiave dell'istruzione 2012*, su 37 sistemi educativi nel mondo: eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/134IT_HI.pdf.

⁴ Per informazioni sull'indagine Ocse-Pisa cfr. www.indire.it/piano_informazione_miur_invalsi/content/index.php?action=read_ind.

⁵ Nel 1995 la Commissione europea ha pubblicato, sotto la guida di E. Cresson, il *Libro bianco sull'educazione e la formazione. Insegnare e apprendere. Verso la società della conoscenza*. Nel testo vi era innanzitutto l'appello a un'estensione e approfondimento della cultura

⁶ generale e allo sviluppo di una capacità critica quali precondizioni per la comprensione di un mondo complesso come quello della società dell'informazione e delle nuove tecnologie. Ma le poche pagine dedicate all'appello venivano subito “assorbite” dalle pagine dedicate alle competenze da acquisire, anche grazie al *lifelong learning*, ai fini di una formazione competitiva sul mercato del lavoro e per sostenere la crescita e l'occupazione, in attuazione delle indicazioni del *Libro bianco su crescita, competitività e occupazione* di J. Delors. Cfr. europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf.

Si vedano in proposito le valutazioni sulla riforma dell'autonomia scolastica dell'ex direttore di ricerca nel settore istruzione dell'Ocse N. Bottani, *Insegnanti al timone?*, il Mulino, Bologna 2002, p. 207 sgg.

⁷ Ora anche noi insegnanti abbiamo il nostro “portfolio delle competenze”, la qual cosa sembra un passo avanti per dare visibilità e valorizzare la classe insegnante, ma è anche un pericoloso *pharmakon* che rischia di far

rientrare dalla finestra quella “meritocrazia” che noi insegnanti vorremmo tenere fuori dalla porta. Sulla meritocrazia rimando alla chiara presa di posizione ed esplicitazione delle premesse dell'intervento di B. Bonato, *Senso e non senso della competizione*, in questo fascicolo.

⁸ L'espressione è di Bernard Stiegler, e il riferimento è al capitalismo cognitivo e alla società della conoscenza in cui sarebbero all'opera la distruzione dell'attenzione e la “proletarizzazione dello spirito” a opera di un modello tecnico-economico e cognitivista di sapere e di società che agisce attraverso “gli apparati del controllo attenzionale” e distrugge gli spazi di trasmissione e educazione intergenerazionali. Cfr. B. Stiegler, *Prendre soin. De la jeunesse et des générations*, Flammarion, Paris 2008. Sul capitalismo cognitivo cfr. C. Vercellone (a

⁹ cura di), *Capitalismo cognitivo*, manifestolibri, Roma 2004, e sul programma di ricerca Matisse dell'Università Paris 1 e Cnrs cfr. P. Dieuaide, B. Paulré, F. Vercellone, *Le capitalisme cognitif*, disponibile sul sito hal.archives-ouvertes.fr.

Sullo scandalo delle “Pillole di sapere”, brevi filmati di divulgazione acquistati dal Miur, vedi il sito www.report.rai.it.

¹⁰ Sulla naturalizzazione si veda la ricca analisi di E. De Conciliis, *Il consumo della cultura*, “kainós”, 11, febbraio 2012, pp. 12-21, e, nello stesso numero, l'intervento di G. Miniagio, *Adversus paedagogistas*, disponibili su www.kainos-portale.com, e pubblicati in *Ignoranza e cultura. Il caso Italia*, “Kainos 1. Annuario”, 2012.

¹¹ Invito a visionare su *Fuoriclasse*, canale scuola e lavoro di Rai educational, una puntata dal titolo “Nuova scuola nuove valutazioni” con la presenza di due “esperti”, il direttore della Fondazione Agnelli Andrea Gavosto e il presidente dell'Invalsi Piero Cipollone. La puntata sembra una parodia della condizione dei docenti nella scuola italiana. Presi in ostaggio da una presentatrice che nulla sa dell'argomento scuola, tre insegnanti non altrimenti qualificati che come “i nostri docenti”, subiscono la lezione degli esperti senza poter interloquire. La puntata si conclude con un'insegnante donna che si presta a fare il riassuntino finale (ovviamente senza nessuna presa di posizione personale), e che sorride soddisfatta quando la presentatrice la loda per essere stata più breve del solito. Cfr. www.fuoriclasse.rai.it.

¹² Gli attuali *Quadri strategici per l'educazione e la formazione* riprendono le indicazioni del *Libro bianco* sui saperi specifici e il *lifelong learning*: “Education and Training Programme 2010” ed “et2020”, cfr. ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/framework_en.htm e il ricco materiale di G. Allulli, *Dalla strategia di Lisbona a Europa 2020*, Dipartimento di scienze sociali ed economiche della Sapienza, disponibile sul sito www.sociologia.uniroma1.it.

¹³ Si veda per esempio il *Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente* (EQF), ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_it.pdf.

¹⁴ J. Derrida, *Donare il tempo. La moneta falsa* (1991), trad. di G. Berto, Raffaello Cortina, Milano 1996, p. 33.

¹⁵ Id., “L'università senza condizione” (2001), trad. di G. Berto, in J. Derrida, P.A. Rovatti, *L'università senza condizione*, Raffaello Cortina, Milano 2002, p. 30.

¹⁶ “Un proletario è un lavoratore che non è in grado di individuare il sistema nel quale lavora. Lui non si individua e dunque non si arricchisce affatto lavorando poiché *non può in nessun caso partecipare alla trasformazione del suo luogo di lavoro, del suo ambiente tecnico*”, B. Stiegler in D. Kambouchner, P. Meirieu, B. Stiegler, *L'école, le numérique et la société qui vient*, Mille et une nuits, Paris 2012, p. 50 sgg. (corsivo mio).

¹⁷ Sulla crisi generalizzata del discorso educativo all'interno della nostra società si veda per esempio M. Recalcati, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Raffaello Cortina, Milano 2011.

¹⁸ E. Fachinelli, L. Muraro, G. Sartori, *L'erba voglio. Pratica non autoritaria nella scuola*, Einaudi, Torino 1971, esperienza da cui nasce anche una rivista e una collana editoriale. Per una ricostruzione della storia del progetto cfr. L. Melandri, *L'erba voglio*, “Liberazione”, 18 febbraio 2007, anche sul sito della Libreria delle donne: www.libreriadelledonne.it/news/articoli/Liberaz180207.htm.

¹⁹ E. Fachinelli, *Il bambino dalle uova d'oro* (1973), Adelphi, Milano 2010, pp. 145, 215, *passim*.

²⁰ M. Recalcati, *Cosa resta del padre?*, cit., pp. 101 e 104.

²¹ Stiegler parla della necessità di “deproletarizzare gli spiriti” in D. Kambouchner, P. Meirieu, B. Stiegler, *L'école, le numérique et la société qui vient*, cit., p. 42. Al libro hanno contribuito anche G. Vergne e J. Gautier, fondatori del sito “skhole.fr” interamente dedicato alla riflessione su pratica e senso dell'insegnamento.

²² Tutti noi insegnanti facciamo sempre più i conti con la costante diminuzione dei tempi di attenzione dei nostri allievi e con l'aumento costante dei disturbi specifici dell'apprendimento, quali per esempio il Disturbo da deficit di attenzione e iperattività. Stiegler attribuisce la causa di ciò innanzitutto “all'ipersollecitazione dell'attenzione a opera dei nuovi media”, che sono “dispositivi di captazione dell'attenzione [e fanno] come se questa non fosse il frutto di un'educazione, di una formazione dell'individuo, all'occorrenza attraverso l'interiorizzazione delle psicotecniche”, B. Stiegler, *Prendre soin*, cit., p. 173.

Sul venir meno delle nostre scuole

NICOLA RUSSO

Nel quinto aforisma del capitolo su *Quel che i tedeschi non hanno del Crepuscolo degli idoli*, Nietzsche affronta una questione per lui sempre decisiva: la vera questione della cultura, che è il *nesso cultura-educazione*:

Per tutti gli istituti di un'educazione più elevata, in Germania, è andata perduta la cosa principale: tanto il *fine* che il *mezzo* per attuarlo. Si è dimenticato che l'educazione, la *formazione* sono fini a se stessi – il *fine* non è il *Reich* –, che per tale scopo occorre l'*educatore* – non già l'insegnante di liceo e i dotti dell'università. C'è bisogno di educatori che siano *essi stessi educati* [...] – non dei tangheri addottrinati che il liceo e l'università offrono oggi alla gioventù come fossero “balie superiori”.¹

Cominciamo a isolare i termini centrali, riservandoci di dar poi loro un contenuto meglio determinato: Nietzsche parla degli “istituti di un'educazione più elevata”, quel che ha di mira è dunque ciò che possiamo chiamare “cultura superiore”, le istituzioni al servizio di una cultura superiore. E dice, criticando le scuole del suo tempo, che il loro “fine” è “l'educazione, la formazione” (*Erziehung, Bildung*). Educazione e formazione, educazione *per* la formazione, che a loro volta sono “fini a se stesse” e “non al *Reich*”, ossia non allo stato; meglio ancora sono “di per sé” il fine:² non vanno perseguite per raggiungere qualcosa di diverso da sé, ma sono il primo e *unico* scopo degli istituti di cultura superiore.

Un fine – altro elemento decisivo dell'aforisma – che richiede un mezzo a esso adeguato: “educatori essi stessi educati”, non “balie superiori”. L'educazione per il cui tramite avviene la formazione, insomma, non è il proseguimento e prolungamento di una tutela, il surrogato spirituale di una cura per procura, l'allattamento e addottrinamento professionale e nel migliore dei casi professionistico delle nuove generazioni. L'educazione superiore ha bisogno, invece, di educatori che siano essi stessi, in se stessi, questa educazione, che la realizzino costantemente e non si limitino a impartirla.

Cosa vuole, però, e cosa raggiunge tale educazione, qual è la forma di questa formazione? Cosa la differenzia dall'ammaestramento? Leggiamo ancora dallo stesso aforisma:

Quel che di fatto raggiungono le “scuole superiori” tedesche è un brutale dirozzamento volto a rendere, con la minor perdita di tempo, utilizzabile, *sfruttabile* ai fini del servizio statale, un numero esorbitante di giovani. “Educazione superiore” e *numero esorbitante* – sono cose che si contraddicono

sin dal principio. Ogni educazione superiore appartiene soltanto all'eccezione: si deve essere privilegiati per avere diritto a un privilegio tanto alto [...]. Le nostre scuole "superiori" sono preordinate tutte quante, con i loro insegnanti, programmi e obiettivi d'insegnamento, per la più equivoca mediocrità. Impera ovunque una fretta indecorosa, come se qualcosa andasse perduto, qualora il giovanotto non avesse ancora "finito" a ventitré anni, e non sapesse ancora rispondere alla "prima tra le domande": *che* professione? Una specie superiore di uomini, ci sia concesso dirlo, non ama le "professioni", appunto per il fatto che conosce la sua vocazione [...]. Questi uomini hanno tempo, si prendono tempo, non pensano affatto di aver "finito" – a trent'anni si è, nel senso dell'alta cultura, un principiante, un fanciullo.³

In questo passo l'inattualità di Nietzsche rischia di divenire addirittura urtante per certe orecchie: oggi, come d'altro canto anche allora, non si ascoltano volentieri parole come "privilegio", "eccezione" e "specie superiore di uomini", oggi si preferisce parlare di "merito", "prezialità" ed "eccellenza", credendo così di mettersi al coperto sotto l'egida di principi spacciati per *evidentemente* giusti e condivisibili, che di frequente non sono che maschere. E così, proprio per aggirare quell'eccessiva suscettibilità dell'orecchio, che da parte sua spesso rimane appesa ai nomi e non vede più le cose, ci si affida a eufemismi, formulati a bella posta affinché sembri che non intendano quel che pure affermano o, ancor più spesso, affinché nascondano l'essenziale dietro l'accessorio e così devino la contesa da ciò che è veramente degno di contesa e la spostino sul superfluo, su ciò che non genera alcuna differenza, sull'indifferente. È questo un tratto del linguaggio proprio a ogni suo "uso attuale", che risulta sempre condizionato, per lo più inconsapevolmente, dal complesso di idee, mentalità, parole d'ordine e ipocrisie correnti: il linguaggio come prassi, prima ancora che come parola e discorso, deve fare i conti, e immancabilmente li fa, con l'*ethos* predominante e i suoi pregiudizi. E già questa è una ragione strutturale, del tutto sufficiente, per la quale il discorso critico della filosofia, se condotto con radicalità contro gli stessi presupposti del proprio tempo, è sempre inattuale e deve esserlo, finché vuol dire le cose e non riecheggiare pregiudizi.

Così, pur non essendo affatto mia intenzione schiacciare il discorso di Nietzsche sul presente, avendo fatto riferimento a certi pregiudizi del nostro tempo, non posso evitare di saltare un attimo nell'attualità e di dire due parole sull'oramai sdoganata "meritocrazia", che non ha nulla a che vedere con la sua concezione, non ne è in alcun senso possibile una "versione aggiornata". L'odierna meritocrazia, infatti, nasconde sotto formule vaghe e sostanzialmente vuote un progetto di completa *funzionalizzazione della cultura*, che è esattamente l'opposto di quel che Nietzsche intendeva. Come ogni complesso di pregiudizi, la direzione reale è qui nascosta sotto finte affermazioni, che si presentano come dotate di un contenuto positivo, essendo invece solo tautologie, ossia proposizioni vuote, che proprio in virtù di ciò si autoconfermano e negano ogni possibile contraddizione. Asserire, infatti, come così enfaticamente si fa, che "va premiato il merito", è formalmente identico a dire che è bene ciò che è bene, o che è utile ciò che è utile. La rimozione delle premesse dei pregiudizi, che le sottrae alla critica e le assicura

tramite il loro celamento, avviene qui tramite l'uso di *termini valutativi privi di contenuto intrinseco*, che veicolano perciò ogni contenuto particolare possibile e, di volta in volta, quello sottinteso dai pregiudizi correnti, che però rimane appunto sottinteso e mai inteso veramente. Così i pregiudizi assumono anche logicamente la forma di un'*autoassicurazione dell'ovvietà*.

Basta provare a negarli per rendersene conto: chi potrebbe mai voler "introdurre il demerito nell'università"? Che senso ha dire che è meglio ciò che è peggio? Che va premiato ciò che non ne è degno? O, per citare un altro degli odierni cavalli di battaglia, che è conveniente sprecare? La lotta a favore del merito, dunque, così come quella, a lei complementare, contro gli sprechi, sono solo balletti retorici, che proprio per questo vengono ballati oramai da tutti, anche da coloro che si oppongono all'attuale indirizzo di riforma: chi avrebbe il coraggio di dire pubblicamente oggi che gli sprechi sono vantaggiosi? Che l'inutile è pregiato? Che ciò che è privo di merito è pieno di valore?

Dietro tale retorica dell'ovvio, però, si nasconde una concezione della cultura e dell'istruzione per nulla ovvia e che non ha nulla a che fare con l'esigenza, che ognuno sente, che il proprio lavoro e il proprio talento trovino condizioni favorevoli di esistenza e un riconoscimento adeguato. Anzi, che per certi versi negano precisamente ciò: tutto il movimento scatenatosi già da tempo sotto le parole d'ordine del merito, infatti, ha enormemente peggiorato, sino in certi casi ad annullarle, le condizioni di esistenza e di riconoscimento tanto del lavoro degli insegnanti, quanto di quello degli studenti, per non parlare della devastazione che ha portato tra le istituzioni culturali. E questo per la semplice ragione che la cultura stessa, nel suo senso proprio e nella sua propria modalità di esistenza, entro quel dominio pregiudiziale è intesa come uno degli "sprechi da tagliare".

La retorica del merito, oggi, non è in definitiva altro che una veste, dietro la quale non si muove il corpo della cultura, ma quello dell'economia. La concezione – una sorta di *socialdarwinismo della cultura* – per cui è degno di andare avanti e godere dei migliori mezzi educativi colui che al meglio sposa talento e impegno, ottenendo i risultati migliori, infatti, è già formalmente coerente con un principio di efficienza e ottimizzazione della macchina educativa in vista della sua produttività, è insomma un principio tecnico-economico. Ma diviene compiutamente un principio di funzionalizzazione, e quindi *alienazione* della cultura, quando all'impostazione formale unisce un indirizzo materiale e disciplinare privo di ogni contenuto propriamente culturale, quando quei "risultati migliori" sono definiti in quanto tali proprio a partire da criteri economici. Vale a dire: quando alle forme vuote delle asserzioni di principio si sostituiscono i contenuti particolari, quando si dice *quali* debbano essere considerati i risultati migliori e *verso dove* si va in avanti. Contenuto e direzione che, è inutile dirlo, nulla hanno a che vedere con la *libertà* e l'*elevazione* dello spirito – parole queste oramai tanto inattuali, che ci si vergogna quasi a pronunciarle ancora – e più in generale nulla a che vedere con i principi schietti di un'educazione e formazione che siano, come Nietzsche richiede, per se stesse il fine. Anzi, il concetto di una "formazione per la formazione" è, nel contesto dell'odierna meritocrazia, la formula stessa dello spreco e quindi del demerito.

Tornando alle parole di Nietzsche va dunque detto, per sgombrare il campo da fraintendimenti grossolani, che il fulcro del suo discorso non è in una concezione

“elitaria” dell’educazione, ossia tale da definirsi in funzione della sua *esclusività*, cosa di per sé priva di alcun senso che non sia riconducibile a una qualche vanità o all’esercizio prevaricatore di uno *status* acquisito; bensì nello spostamento di prospettiva dalla “professione” alla “vocazione”, spostamento che nell’originale tedesco si gioca anche sull’ambiguità tra il termine *Beruf*, il *mestiere*, la *professione*, e l’espressione verbale *sich berufen wissen*, il sapersi chiamati, vocati, indirizzati verso un compito. È questa – la *vocazione* – che fa l’eccezione, che è un’eccezione, è tramite essa che si fonda e costituisce il “privilegio dell’uomo superiore”, poiché, in ultima istanza, essa è propriamente una *vocazione alla crescita*, a quel che Nietzsche altrove chiama il “superamento di se stessi”. *Non vi è altra superiorità che tale superamento*, così come non vi è altro senso di tale superamento che non sia quella superiorità, la misura della propria crescita in se stessi, oltre se stessi, verso se stessi. In tal senso, è evidente che la “specie superiore di uomini” non è la specie degli uomini che già stanno in alto e per questo sono degni anche di un’educazione superiore, ma è invece quella specie di uomini che, proprio perché hanno la vocazione a crescere sopra se stessi, *si fanno* costantemente superiori, e per questo hanno anche il privilegio di una cultura superiore, quella coltivazione tramite la quale non si insegue il privilegio sociale ed economico, bensì l’eccezione delle eccezioni, che è semplicemente il privilegio di essere quel che si è.⁴

In altri termini, la cultura superiore non è cultura di cose superiori, e neppure per cose superiori, ma coltivazione di uomini che *si rendono* superiori proprio tramite essa, che tramite la formazione crescono alla loro propria altezza. Questo vuol dire che l’educazione è fine a se stessa: che lo scopo non è l’avviamento al lavoro, lo scopo è l’avviamento alla persona! Ed è perciò che un simile compito, una simile vocazione, non possono avere un termine, non possono esaurirsi nello spazio di un corso di studi: se lo scopo è l’uomo stesso, esso dura quanto lo stesso uomo, un uomo che, da questo punto di vista, rimane sempre un fanciullo, sempre ancora il *soggetto* (e mai solo l’oggetto) di una *pedagogia perenne*, di quella conduzione (*agoge*) del fanciullo (*pais*) verso se stesso, in grazia della quale si rimane sempre “principianti”, sempre nuovamente al principio, sempre nuovamente chiamati a procedere, mai finiti, mai terminati, fatti e compiuti, pronti.

È in funzione di ciò che Nietzsche deplora la statalizzazione dell’istruzione pubblica, con il suo “numero esorbitante” e la sua “fretta indecorosa”: poiché si rende conto, con estrema lucidità, che in quella tendenza non si realizza il culmine di una civiltà, ma comincia il suo scadimento, come messa a frutto sistematica di ogni spiritualità a fini economici e politici, come sfruttamento di ogni energia e aspirazione giovanile agli scopi della macchina. Ed è proprio in base a ciò che egli accetta e approfondisce la famosa disequazione tra stato e cultura insegnata da Jacob Burckhardt, che non a caso cita proprio in queste pagine: “La cultura e lo Stato – non ci si inganni in proposito – sono antagonisti”.⁵

Quel che Nietzsche richiedeva dal nesso educazione-formazione, dalla cultura superiore, è dunque una *pedagogia dell’elevazione*. Qualcosa di talmente inattuale e *sovrattuale*, da essere precisamente l’intenzione della filosofia sin dal suo inizio e ancora sino a oggi. Basti ricordare il *Fedro* di Platone: la filosofia non come arte di vincere nei tribunali o tecnica per prevalere nelle assemblee popolari, ma come un’*ala* erotica, che innalza l’anima e la riconduce alla sua dimora, la riconduce a se

stessa.

Al fine di dare, però, un contenuto ancor più determinato a questa idea, anche in una forma più complessiva, che non riguardi esclusivamente la filosofia, bensì l'intero organismo della cultura superiore, continuiamo a leggere Nietzsche, questa volta il giovane Nietzsche, che durante gli anni dell'insegnamento a Basilea titolò un gruppo di conferenze *Sull'avvenire delle nostre scuole* (1872), titolo che oggi non può che suscitare in noi una certa nostalgia per quel che le nostre scuole sono state e per la loro attuale mancanza di avvenire, per il loro attuale *venir meno*.

Riportiamo solo pochi passi della prima, in cui Nietzsche esplicita subito i lineamenti fondamentali della sua "visione". Egli dice di non voler "far profezie per l'avvenire della cultura e per gli strumenti della cultura, abbracciando l'intero orizzonte degli odierni popoli civili", ma di volersi limitare alle "nostre" scuole. In realtà, però, proprio nella sua definizione di ciò che sono le "nostre" scuole, per lui quelle di ambito tedesco, egli enuncia principi che valgono per l'intero ambito della "cultura europea", di cui proprio Nietzsche, oltre a esserne un esponente di prim'ordine, sosterrà l'unitarietà.⁶ Il legame che ci unisce alle "nostre scuole", afferma,

non è casuale, e non si può dire che noi le indossiamo come un mantello. Esse piuttosto, come *monumenti vivi* di importanti *movimenti di civiltà* [...], ci collegano con il *passato del popolo* e costituiscono nei loro tratti essenziali un *legato* così sacro e degno di onore, che io potrei parlare dell'avvenire delle nostre scuole solo nel senso di un'approssimazione – spinta quanto più in là possibile – allo *spirito ideale* da cui esse sono sorte. Con tutto ciò, io sono convinto che i numerosi mutamenti, introdotti dall'arbitrio dell'epoca presente in queste scuole, al fine di renderle più "attuali", non sono in buona parte altro se non linee contorte e aberrazioni, rispetto alla nobile tendenza primitiva della loro costituzione. E ciò che noi possiamo *sperare dal futuro* a questo riguardo è un rinnovamento, un ringiovanimento e una purificazione dello spirito tedesco, in una misura tale che da esso rinascano in certo modo altresì questi istituti, presentandosi allora, dopo questa *rinascita*, al tempo stesso vecchi e nuovi: gli istituti presenti, per contro, pretendono per lo più di essere unicamente "moderni" e "attuali". È soltanto nel senso di quella *speranza*, che io parlo di un avvenire delle nostre scuole.⁷

Qui non solo si definisce una delle inattualità di Nietzsche, ma ciò avviene in un senso determinatissimo, che è anche quello della *Nascita della tragedia* (1872), la quale è in effetti l'auspicio di una *rinascita* dello spirito greco dallo spirito della musica: il superamento dell'attualità (detta qui cieca e aberrante), tramite l'*arco teso tra passato e futuro* sul *fulcro* del presente, immagine che prelude a quelle zarathustriane della "corda tesa" e del "ponte". Inattualità è dunque considerare l'attuale *non* come l'unico momento reale e l'unico senso del tempo e della vita, ma solo come la superficie di ciò che avviene più in profondità, nel legame tra passato e futuro. Superficie e *porta* di comunicazione tra i due, il presente può divenire il loro fulcro, qualora non rimanga mera attualità *corrente*, mera fuga in avanti dell'istante, qualora l'occasione che in esso è presente, quale ponte gettato verso il

futuro, si realizzi come *rinnovamento*, come una rinascita, che *generando* il nuovo coglie i frutti di una lunga scuola preparatoria dello spirito. Un rinnovamento che, dunque, non accantona il passato come antiquato, ma lo realizza, ne realizza la promessa. Per questa ragione Nietzsche evoca qui la “speranza”.⁸

Il rinnovamento della cultura, in effetti, è *sempre* una rinascita, nel grande come nel piccolo, tanto per una cultura nel suo complesso, quanto ogni volta che una cultura rinasce nell'individuo: anche il rapporto educatore-discepolo è di questo tipo, non un vaso che si svuota in un altro, non l'orribile “erogazione di contenuti didattici”, ma la fecondazione che permette a colui che apprende di *rinascere nello spirito della sua cultura* e così di far sempre *rinascere quella Cultura nel suo Spirito*.

Cultura e educazione sono dunque un nesso inscindibile e sostanziale: si dà la condizione prima di una qualsiasi cultura solo nel nesso educativo, pensato non come trasmissione di dottrina, bensì nella stessa maniera in cui già Platone idealizzava in Socrate la figura del maestro come *educatore maieutico*. Non come “istruttore”, ma come l'*occasione* per il risveglio di uno spirito; Nietzsche dirà poi la guida, colui che mette chi apprende in condizione di camminare da solo, che non gli dà un “bagaglio” di cognizioni, né una “dotazione di competenze”, ma piuttosto l'*ampiezza dello sguardo* e, con essa, la capacità di vedere la propria via e, se proprio vogliamo, di formarsi da sé un bagaglio.

In tal senso, lo ribadiamo, in Nietzsche l'ideale di una cultura superiore è sin dall'inizio e sempre l'idea di un'educazione e di educatori superiori. Senza una tale vita della cultura, come vita dello spirito, essa non sarebbe infatti il “monumento vivo” di cui egli parla, un monumento che ha presente perché ha futuro; bensì solo l'edificio vuoto e in rovina del passato. E, in effetti, solo laddove lo spirito sia oramai esangue e incapace di rinascere nelle nuove generazioni, solo lì l'edificio della tradizione, le istituzioni oggettive della cultura e i suoi veri e propri monumenti, sono mere rovine e residui di un passato che non parla più, per il quale non vi sono più orecchie: la storia ce lo insegna, già più volte tra le rovine che si sgretolano del passato hanno pascolato le greggi, si è trascinata la rovina del presente. Poiché è evidente che a rovinare, quando rovina l'eredità del passato, non è quel passato stesso, che ha avuto il suo presente e il suo futuro, bensì è proprio il presente entro cui esso va in rovina: se oggi lasciamo crollare i monumenti di Pompei, non è Pompei che finisce, ma siamo noi.

Trattandosi di una continua rigenerazione e rinascita, il legame col passato non può essere il mero recupero o la semplice conservazione di una cultura antica, ma vi deve essere anche nel presente – per quanto in forma “né amata, né onorata, né diffusa” – una linea di continuità, un cuore ancora pulsante: “Questa *cultura avvenire* esiste già nel presente e le basta estendersi attorno a sé in una misura molto più grande, per riuscire a esercitare un influsso necessario sulla scuola e sugli istituti di educazione”. In tal senso Nietzsche afferma che la sua speranza non è quella di un profeta nel deserto, non solo proiezione utopica tutta tesa e ancorata al futuro, bensì una speranza radicata in una presenza: egli vuole, infatti, “indovinare l'avvenire fondandomi, come un augure romano, sulle viscere del presente”.⁹ Ma quali erano quelle viscere?

Del suo presente Nietzsche critica le due tendenze fondamentali, quella alla

“massima estensione della cultura” e l’impulso, apparentemente contrario, ma che va nella stessa direzione, “a sminuirla e indebolirla”: “Si pretende dalla cultura che essa deponga le sue supreme pretese di sovranità, per sottomettersi al servizio di un’altra forma di vita, a quella cioè dello Stato”.^{10.}

Sono evidentemente le stesse critiche che abbiamo incontrato nel Nietzsche maturo. Già qui, infatti, egli stigmatizza “lo sfruttamento quasi sistematico” della gioventù “a opera dello Stato, che vuole allevarsi quanto prima è possibile utili impiegati, e assicurarsi della loro incondizionata arrendevolezza”, una volontà cui corrisponde, sul piano individuale, quell’“istinto utilitario” che muove “l’intenzione di ottenere rapidi avanzamenti e di percorrere una veloce carriera”. Da ciò la “fretta vertiginosa della nostra epoca rimbombante”, un’epoca “ostile a tutto ciò che è inutile”, contro cui si ribellano coloro che “non possono abituarsi a stabilire il valore di ogni cosa in base al risparmio o alla perdita di tempo”.^{11.} Critiche che trovano la loro forma più compiuta in una pagina ancora di grande verità, ove lo svilimento delle scuole tedesche è visto come il risultato dei “dogmi dell’economia politica di questa nostra epoca”:

Conoscenza e cultura nella massima quantità possibile – produzione e bisogni nella massima quantità possibile – felicità nella massima quantità possibile: tale è pressappoco la formula. In questo caso noi troviamo che lo scopo ultimo della cultura è costituito dall’utilità, o più precisamente dal guadagno, da un lucro in denaro che sia il più grande possibile. In base a questa tendenza la cultura sarebbe pressappoco da definire come l’abilità con cui ci si mantiene “all’altezza del nostro tempo”, con cui si conoscono tutte le strade che facciano arricchire nel modo più facile, con cui si dominano tutti i mezzi utili al commercio tra uomini e tra popoli. Il vero problema della cultura consisterebbe perciò nell’educare uomini quanto più possibile “correnti”, nel senso in cui si chiama “corrente” una moneta. Quanto più numerosi saranno tali uomini correnti, tanto più felice sarà un popolo. E il fine delle scuole moderne dovrà essere proprio questo: far progredire ogni individuo nella misura in cui la sua natura gli permette di diventare “corrente”, sviluppare ogni individuo in modo tale che dalla sua quantità di conoscenza e di sapere egli tragga la più grande quantità possibile di felicità e di guadagno. Ciascuno dovrà essere in grado di valutare con precisione se stesso, dovrà sapere quanto può pretendere dalla vita. La “lega” tra intelligenza e possesso, sostenuta in base a queste idee, si presenta addirittura come un’esigenza morale. Secondo questa prospettiva, è malvista ogni cultura che renda solitari, che ponga dei fini al di là del denaro e del guadagno, che consumi molto tempo [...]. In base alla moralità qui trionfante, si richiede senza dubbio qualcosa di opposto, cioè una *rapida* cultura, la quale renda capaci di diventare presto individui che guadagnano denaro, e tuttavia una cultura abbastanza fondata perché si possa divenire individui che guadagnano *moltissimo* denaro. All’uomo si concede cultura soltanto nella misura che interessa il guadagno; d’altro canto, però, si esige da lui che raggiunga tale misura. In breve, l’umanità ha necessariamente un diritto alla felicità terrena: per questo è necessaria la cultura, ma soltanto per questo!^{12.}

Abbiamo tutti gli elementi della nostra ideologia contemporanea, della trionfante ovvietà della chiacchiera pubblica del nostro presente, indiscutibile e addirittura istituzionalizzata e propriamente dogmatizzata, elementi che, in una nota preparatoria del testo, Nietzsche sintetizza in una parola: “La cultura ‘conforme all’epoca’ giunge qui all’estremo della cultura ‘conforme all’istante’, cioè a un cogliere grossolanamente l’utilità momentanea. Non si ha che da vedere nella cultura un qualcosa che reca utilità, e ben presto si confonderà ciò che reca utilità con la cultura”, movimento che ha “la sua fonte in una completa mondanizzazione”.¹³.

Il termine “mondanizzazione”, che poi Nietzsche non userà più nelle sue opere successive, possiamo considerarlo come una delle forme preliminari, embrionali, di ciò che nella maturità egli chiamerà “nichilismo”. Quel che troviamo qui è dunque una precisa determinazione del nesso tra nichilismo e cultura, l’indice e l’indizio del legame profondo tra la questione del nichilismo e la questione dell’educazione: al di là, infatti, delle sue ulteriori e prime determinazioni, come venir meno dei valori sommi e della verità assoluta, il nichilismo è anche il movimento tramite cui l’idea di una formazione superiore come *pedagogia della libertà* si trasforma nella prassi dell’addestramento degli uomini ai fini dello stato e del mercato, prassi il cui *ethos* è il meno profondo e lungimirante possibile, un coglimento miope dell’utile immediato, un radicamento nell’attimo, che sradica tanto il passato quanto il futuro, che con ciò prosciuga il presente stesso.

Quel profeta, che Nietzsche per qualche verso è stato, ha letto questo nelle viscere del suo presente; questo si realizza oggi in tutto l’Occidente globalizzato.

Eppure... – eppure le tracce di una differenza non sono cancellate, neanche oggi, perché a tutto ciò resistono coloro che, come voi, non guardano alla vita nell’ottica del divenire correnti e utili, a sé e al mercato, ma con il desiderio di crescere ed essere liberi, cose strettamente connesse, anzi quasi la stessa cosa: anche oggi, sebbene ancor meno che allora “amata, onorata e diffusa”, una vena pulsante continua a ramificarsi, traendo sempre nuova vitalità dalla passione giovanile per la conoscenza e per la libertà, il principio di ogni possibile *cultura avvenire*, una passione che trova ancora la forza di esistere, nonostante tutto l’apparato di alienazione della personalità entro cui si trova a crescere, e che rivolge a noi educatori una richiesta ben precisa, con tutta l’urgenza di una sete che trova sempre meno da cui attingere.

Perciò, dopo aver osato tante parole inattuali, chiudo invitandovi a rimanere quella speranza che siete, voi “giovani studenti” che Nietzsche chiama “il sale della terra, l’intelligenza dell’avvenire, il seme delle nostre speranze”. Per noi, la speranza che “la fine della filosofia” sia solo una formula malriuscita o che indichi, tutt’al più, una fase di riflessione e autoriflessione della filosofia e non il suo compiuto esaurimento e annullamento.

Finché vi sarà non solo il desiderio di conoscenza, non solo la passione per la filosofia, ma la sua realtà nella scelta che voi fate “stando qua”, finché vi sarà il coraggio di quella passione, il suo cuore, vi sarà la condizione di una speranza. E finché a tale desiderio corrisponderà, e nella misura in cui a esso corrisponderà, lo stesso desiderio da parte degli “educatori educati”, ossia alla ricerca dello stesso

fine, essi stessi impegnati nella responsabilità della crescita, fino a quel momento noi potremo ancora prenderci gioco di noi stessi e delle piccole o grandi crisi del presente, perché non saremo limitati e rinchiusi nell'attualità, perché inattuali, ma presenti, saremo invece propriamente la prova vivente che l'attuale e il corrente sono solo la superficie del tempo, non la sua vena profonda e reale.

¹ Il testo riproduce parzialmente, conservandone lo stile colloquiale, la prima lezione di un corso che poi non ho più svolto a causa della mia adesione alla protesta dei ricercatori contro la riforma dell'università. La lezione intendeva appunto chiarire le ragioni della mia scelta.

F. Nietzsche, *Crepuscolo degli idoli* (1888), in *Opere*, a cura di G. Colli e M. Montinari, vol. VI, tomo III, Adelphi, Milano 1986³, p. 103.

² Nell'originale leggiamo: *selbst Zweck* e non *Zweck an sich*, come la traduzione potrebbe lasciar intendere.

³ F. Nietzsche, *Crepuscolo degli idoli*, cit., p. 103 sgg.

⁴ In *Schopenhauer come educatore* (1874, in F. Nietzsche, *Opere*, vol. III, tomo I, Adelphi, Milano 1982³, p. 361 sgg.) – altra opera cruciale per la concezione nietzschiana della cultura e dell'educazione superiori – quest'idea di fondo è dettata nel modo più chiaro: il compito nell'oggi rimane per ognuno “vivere secondo una misura e una legge nostra. Della nostra esistenza dobbiamo rispondere a noi stessi, di conseguenza vogliamo agire come i reali timonieri di essa e non permettere che assomigli a una casualità priva di pensiero [...]. ‘Io voglio fare il tentativo di giungere alla libertà’, si dice la giovane anima”, ma per questo essa ha innanzitutto bisogno di trovare se stessa. E la via lungo cui ci si trova, la via lungo cui ci si fa, è quella “scala, sulla quale finora ti sei arrampicato verso te stesso: giacché la tua vera essenza non sta profondamente nascosta dentro di te, bensì immediatamente al di sopra di te, o per lo meno di ciò che tu abitualmente prendi per il tuo io. I tuoi veri educatori e plasmatori ti rivelano quale è il vero senso originario e la materia fondamentale del tuo essere [...]. E questo è il segreto di ogni formazione, essa non procura membra artificiali, nasi di cera, occhi occhialuti: piuttosto ciò che potrebbe dare questi doni è soltanto l'immagine degenerata dell'educazione. Essa invece è *liberazione*, rimozione di tutte le erbacce, delle macerie, dei vermi che vogliono intaccare i germi delicati delle piante, irradiazione di luce e di calore”.

⁵ F. Nietzsche, *Crepuscolo degli idoli*, cit., p. 102.

⁶ L'accusa che Nietzsche muove ai tedeschi del *Reich* è proprio quella di non essere più all'altezza della cultura europea, di essersi provincializzati, perdendo la levatura che avevano avuto all'epoca del classicismo e dell'idealismo. Rispetto a ciò, il suo orgoglio sarà quello di essere un “buon europeo”.

⁷ F. Nietzsche, *Sull'avvenire delle nostre scuole*, in *Opere*, vol. III, tomo II, Adelphi, Milano 1990³, p. 83.

⁸ Parlando degli atteggiamenti dei professori dell'epoca rispetto al destino delle istituzioni culturali, Nietzsche distingue “chi si sente completamente in accordo con questo presente e lo assume come qualcosa che ‘si comprende da sé’” – *selbstverständlich*: ovvio, inevitabile, per nulla sorprendente, tantomeno esecrabile, anzi sostanzialmente giusto, progressivo, ottimo – da chi, invece, “giunto all'opposto punto di vista, è già disperato”, per il quale il presente è, altrettanto inevitabilmente, una via in discesa senza salvezza. Tra i due opposti, però, pone “i *combattenti*, cioè coloro che sono ricchi di speranza” (ivi, p. 84). Una distinzione che vale ancora oggi, integralmente, così come ne valgono le proporzioni: a un gran numero di attualisti si contrappone un altrettanto grande numero di disperati; pochi, isolati, quelli che ancora nutrono speranze. Ma che senso ha, oggi come allora, nutrire speranze? Certo, se la cosa si limitasse a coccolare un'aspettativa passiva, *nessun senso*. La speranza è solo l'atteggiamento intrinsecamente connesso a un agire che cerca sempre di commisurarsi alla sua idea, pur

sapendola inattuale e perlopiù inattuabile; nei termini di Nietzsche: una *speranza combattente*. Altrimenti è solo una debolezza, un modo della cecità, un mascheramento del reale. Chi quella speranza l'ha lasciata, come chi la sua speranza la conosce sempre vicina e prossima alla disperazione, potrebbe far notare che Nietzsche, poco dopo aver scritto con tale intima adesione sull'avvenire delle sue scuole, le ha abbandonate e mai più si è sognato di riporre alcuna speranza in esse. A costui, però, così come a me stesso, rispondo che, *finché* si rimane entro l'università, si è tenuti a lavorare per essa e quindi a nutrire speranze, anche la più residua e minima.

⁹ Ivi, p. 83 sgg.

¹⁰ Ivi, p. 85.

¹¹ Ivi, pp. 87 sgg. e 105.

¹² Ivi, p. 109 sgg.

¹³ Ivi, p. 427.

La scuola impossibile

Copertina

Colophon

Archivio Enzo Paci

Beatrice Bonato. Senso e non senso della competizione

Il disagio della scuola

Il farmaco del merito

La resistenza dell'insegnamento

Alessandro Dal Lago. Contro la società pedagogica

Graziella Berto. La responsabilità di insegnare

Dire la verità

"Questo ti riguarda!"

Una parola non vale l'altra

Insegnare a non essere eccessivamente governati

Pier Aldo Rovatti. Soggettivazioni

Professione: insegnante

Insegnare è "impossibile"

L'ambiguità della valutazione

Raoul Kirchmayr. La dittatura del programma

Massimo Recalcati. Cosa resta della scuola? Sulla crisi del discorso educativo

1. Fili di ferro e computer

2. L'illusione scolastica e il gesto di Socrate

3. Il trasporto del transfert

4. Eredità e oblio

5. Il trauma della scuola: la dematernalizzazione della lingua

6. Imparare a memoria

7. La "lezione" come apertura di mondi

Luisa Accati. Questioni di paternità. Studi umanistici e profitti perversi

Le difficoltà della scuola

Ricchezza spirituale e ricchezza materiale

La storia come conflitto generazionale

L'eliminazione del padre

Padri e parole magiche

L'educazione umanistica e il profitto positivo

Francesco Stoppa. Il mestiere impossibile

È veramente lui?

Saperci fare con se stessi

Un orizzonte più ampio

La scuola come set

Chiacchiere a scuola

Il passaggio impraticabile

Edoardo Greblo. La fabbrica delle competenze

Marco Pacini. Quando la scuola incontra il web 2.0

Evidenze in conflitto

L'intelligenza è un'opzione-click

Sull'orlo del link

Digitali "di default"

Gianluca Gabrielli. Insegnare per test. La scuola primaria e lo spirito del tempo

1. Qualcosa stava cambiando

2. La "riforma" organizzativa

3. La "riforma" didattica

4. La selezione sociale viene anticipata

5. I test Invalsi

6. La retroazione sulla didattica

7. La didattica a test

8. Leggere: una questione di rapidità

9. Biro o matita? Sciocchezze trascurabili

Conclusione

Lorella Franco. La scuola possibile e il bambino reale

Anna Calligaris. La scuola degli sprechi

Ottimizzazione delle risorse

Irresponsabili

Le forme di resistenza

Professioni

Disorientamento

La funzione del padre

Ritenzione e protensione

Nicola Russo. Sul venir meno delle nostre scuole